I 8009

372
T-46
рус. яз.
74303

1941

9.1

74303

11

Магазинъ книгъ и учебныхъ пособій
подъ фирмою Н. ФЕНУ и Ко.
СПБ., Невскій просп., 90—92.

Кабинетъ родного языка.

Е. И. ТИХѢЕВА.

Ин. № 74303

1953

РОДНАЯ РѢЧЬ

И

ПУТИ КЪ ЕЯ РАЗВИТІЮ.

ПРОВЕРЕНО

Цѣна 60 коп.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Изданіе фирмы Н. ФЕНУ и Ко.
С.-Петербургъ, Невскій просп., № 90-92.
1913.

Принимается подписка на 1913 годъ

НА ЖУРНАЛЪ

ЧИТАЛЬНЯ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ.

Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія журналъ этотъ допущенъ въ ученическія библіотеки народныхъ и городскихъ училищъ и среднихъ учебныхъ заведеній, а также въ безплатныя народныя читальни.

Опредѣленіемъ Училищнаго Совѣта при Святѣйшемъ Сунодѣ многія книжки этого журнала допущены въ библіотеки церковно-приходскихъ школъ.

„ЧИТАЛЬНЯ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ“ назначается для учениковъ народныхъ школъ. Выходитъ одинъ разъ въ мѣсяцъ. № состоитъ изъ нѣсколькихъ книжечекъ, вложенныхъ въ общую обложку, что *даетъ возможность пользоваться книжками „ЧИТАЛЬНИ“ многимъ лицамъ за разъ.* Въ общей сложности «Читальня» даетъ ежегодно не менѣе 90 печатныхъ листовъ, т.-е. 1.500 страницъ и болѣе. Многія книжки украшены картинками.

„ЧИТАЛЬНЯ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ“ заключаетъ въ себѣ:

1) разсказы изъ священной исторіи, житія святыхъ;
2) разсказы изъ отечественной исторіи и жизнеописанія знаменитыхъ людей;
3) повѣсти и разсказы;
4 стихотворенія;
5) драматическія произведенія;
6) описанія разныхъ явленій физическаго міра, жизни животныхъ и растеній;
7) свѣдѣнія о происшествіяхъ текущей жизни.

ПОДПИСНАЯ ЦѢНА:

съ пересылкой и доставкой на годъ 3 р., на шесть мѣсяцевъ 1 р. 50 коп., на три мѣсяца 75 коп., на два мѣсяца 50 коп. и на одинъ мѣсяцъ 25 коп.

ПОДПИСКА ПРИНИМАЕТСЯ: въ конторѣ журнала, С.-Петербургъ, при книжномъ магазинѣ **подъ фирмою Н. Фену и К°**, Невскій пр., 90 и во всѣхъ извѣстныхъ книжныхъ магазинахъ.

Редакторъ-издатель ***Н. Моревъ.***

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛИОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ
С.П.Б. О-ва ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5
372
Т46
Русс-83.
Проверено
1965 г.
30
Ин. № 74303
1987
СПЕЦФОНД
372
1075

Е. И. ТИХѢЕВА.

РОДНАЯ РѢЧЬ

И

ПУТИ КЪ ЕЯ РАЗВИТІЮ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Изданіе фирмы Н. ФЕНУ и К°.
1913.

Типографія Л. Я. Ганзбурга, Мытнинская ул., № 11.

Всякій, кто удѣлитъ настоящему небольшому труду долю своего благосклоннаго вниманія, долженъ непремѣнно предварительно проникнуться однимъ соображеніемъ, въ противномъ случаѣ ему не избѣжать недоразумѣній и разочарованій: книжка эта безконечно далека отъ претензіи освѣтить хоть сколько-нибудь полно огромный и трудный вопросъ объ обученіи дѣтей родному языку; она является лишь сводкой мимолетныхъ, подчасъ разрозненныхъ мыслей о томъ, что должно быть особенно близко и дорого сердцу каждаго педагога—о развитіи рѣчи дѣтей. Мысли эти, частью возникшія во время нашей практической дѣятельности, частью вызванныя чтеніемъ педагогической литературы или нашедшія въ послѣдней свое подтвержденіе, не новы, быть можетъ, для многихъ; быть можетъ, не у всѣхъ онѣ найдутъ санкцію и одобреніе Но мы признаемъ за ними одно большое значеніе: онѣ могутъ послужить толчкомъ для исканій, для углубленія въ вопросъ, которому *должно* быть удѣлено спеціальное и усиленное вниманіе, могутъ побудить отнестись критически, какъ къ тому, что онѣ проповѣдуютъ, такъ и ко всему дѣлу обученія родному языку въ семьѣ и школѣ. Если имъ это удастся, главная и основная цѣль настоящей книжки будетъ достигнута.

Роль семьи въ дѣлѣ развитія языка дѣтей.

Языкъ есть удивительнѣйшее и совершеннѣйшее твореніе народнаго духа. Являясь съ одной стороны орудіемъ для выраженія нашихъ представленій, мыслей, познаній, а съ другой—средствомъ къ ихъ обогащенію и расширенію, къ формированію нашего сознанія, слово служитъ цѣлямъ всей жизни, какъ обыденнымъ и повседневнымъ, такъ и наиболѣе высокимъ.

Владѣть по возможности въ совершенствѣ всѣми видами и проявленіями рѣчи является могущественнѣйшимъ орудіемъ умственнаго развитія человѣка, а стало быть, и культуры человѣчества. Занимаетъ-ли родной языкъ въ нашей жизни, семьѣ, школѣ то мѣсто, которое соотвѣтствуетъ его высокому положенію и обезпечиваетъ человѣку тѣ блага, которыя даетъ всесторонняя и планомѣрная культура его?

Нѣтъ, не занимаетъ.

Развитіе языка ребенка, а позднѣе и взрослаго человѣка, его способность путемъ слова выражать свои мысли сплошь и рядомъ не соотвѣтствуютъ его умственнымъ способностямъ и накопляемымъ знаніямъ. Искусство владѣть рѣчью, выражаться свободно, ясно, логично, по возможности, литературно-художественно почти утрачено. Одичаніе языка замѣчается во всѣхъ сферахъ и проявленіяхъ жизни, и въ печальномъ явленіи этомъ въ одинаковой степени повинны, какъ семья и общество, такъ и школа.

Лингвистическое и литературное воспитаніе человѣка начинается въ раннемъ дѣтствѣ. Навыкъ правильной рѣчи, какъ всѣ добрые навыки, пріобрѣтается въ семьѣ. То, что дѣлаетъ семья по части упорядоченія и развитія рѣчи ребенка, развитія въ немъ литературныхъ и художественныхъ вкусовъ, имѣетъ колоссальное значеніе для всей его послѣдующей жизни. Семья можетъ и должна быть дѣятельной пособницей и союзницей школы въ дѣлѣ культуры роднаго языка. Въ дѣйствительности же часто мы видимъ обратное: школѣ доводится сѣять на почвѣ уже испорченной, засоренной дурными навыками, а потому на нее одну не можетъ лечь вся тяжесть обвиненія.

Ребенокъ научается говорить благодаря слуху и способности къ подражанію. Глухой не научится говорить; въ равной мѣрѣ не научится говорить и слышащій ребенокъ, но лишенный возможности слышать рѣчь окружающихъ. Ребенокъ говоритъ то, что онъ слышитъ; онъ облекаетъ слышимое въ ту форму, которая имѣетъ постоянный доступъ къ его слуховому аппарату. Отсюда вытекаетъ сама собой вся громадность значенія того, чтобы этотъ аппаратъ функціонировалъ со всей интенсивностью и полнотою природой ему предписанныхъ способностей. Самый тщательный уходъ за органомъ слуха дѣтей является существеннѣйшей обязанностью родителей и семьи. Методическое развитіе уха дѣтей должно быть краеугольнымъ камнемъ въ дѣлѣ развитія ихъ языка, и забота въ этомъ направленіи должна выступать на первый планъ съ самаго начала ихъ жизни. Слѣдуетъ слѣдить за проявленіями слуховой способности ребенка, развивать его слуховую наблюдательность, учить его разбираться, ориентироваться въ мірѣ звуковъ, его окружающемъ, находить въ этомъ радость.

Добру не научишь правоученіемъ, а только путемъ примѣра. И рѣчи слѣдуетъ учить не путемъ методическихъ пріемовъ и указаній, а прежде всего путемъ того же примѣра. Слышитъ ребенокъ рѣчь правильную, отчетливо-ясную и невольно воспринимаетъ ее, и мало-по-малу добрый навыкъ пріобрѣтаетъ могущественную силу привычки. Воспринимаетъ его ухо какой-нибудь извращенный діалектъ, то или другое мѣстное нарѣчіе, и такъ же незамѣтно послѣднее становится его второй натурой, съ которой трудно впослѣдствіи бороться, какъ школѣ, такъ и его личнымъ усиліямъ. Потому-то такъ важно, что и въ какомъ видѣ воспринимаетъ слухъ ребенка въ первые, наиболѣе воспріимчивые годы его жизни. Въ это время закладывается фундаментъ, на которомъ позднѣе воздвигнется все зданіе его рѣчи. Это должны помнить, этимъ проникаться родители и всѣ окружающіе дѣтей уже въ младенческіе ихъ годы. Все ихъ вниманіе, ихъ неустанныя старанія должны быть направлены на то, чтобы дѣти слышали рѣчь правильную, ясную и логически послѣдовательную. Никакого сюсюканья, поддѣлыванія подъ лепетъ дѣтей, какъ бы милъ послѣдній ни былъ, не допускается. Говорить съ дѣтьми надо обыкновеннымъ, правильнымъ языкомъ, но языкомъ простымъ и, главное, говорить *медленно*, *ясно* и *громко*.

Рѣчь человѣка есть психо-физическій актъ, слагающійся изъ двухъ процессовъ—внѣшняго, слова или матеріальной оболочки, въ которой воплощается другой процессъ, внутренній, оперирующій надъ внутреннимъ смысломъ слова путемъ неуловимыхъ движеній

чувствъ, мыслей и представленій. Оба эти процесса связаны нераздѣльно и должны идти параллельно при нормальномъ, естественномъ и ничѣмъ не насилуемомъ развитіи съ одной стороны внутренняго міра ребенка, съ другой—его рѣчи.

Рѣчь есть процессъ ассоціативный. Внутреннія ассоціаціи совершаются медленно, во всякомъ случаѣ гораздо медленнѣе, чѣмъ внѣшнія, связующія звуки въ слово, а слова въ предложенія. Дѣти (да и одни-ли только дѣти?) часто произносятъ слова, не соединяя съ ними никакого содержанія. При этомъ происходитъ то, что проф. Сикорскій называетъ «вырожденіемъ слова въ звукъ», явленіе очень печальное и грозящее нормальному развитію, какъ языка ребенка, такъ и его умственныхъ способностей. Медленная и громкая рѣчь имѣетъ громадное воспитательное значеніе въ дѣлѣ развитія ассоціацій. Громкая рѣчь даетъ и болѣе яркую зрительную воспріимчивость. Звукъ, возбуждая звуковые центры, повышаетъ возбудимость и зрительныхъ центровъ. Сказка, разсказъ, представленные передъ дѣтьми въ видѣ образной, медленной, громкой рѣчи, пріобрѣтаютъ въ сознаніи ихъ всю силу яркаго зрительнаго представленія.

Какъ часто замѣчается среди родителей, въ семьяхъ прискорбное непониманіе значенія именно младенческаго возраста въ дѣлѣ пріобрѣтенія многихъ добрыхъ навыковъ, неоцѣненныхъ втеченіе всей жизни человѣка, способствующихъ всему дальнѣйшему умственному и нравственному развитію его, часто, главнымъ образомъ, на нихъ опирающемуся. Сколько матерей, даже среди интеллигентныхъ и состоятельныхъ семей, не скупящихся на расходы на воспитаніе дѣтей на дальнѣйшихъ ступеняхъ ихъ жизни, предоставляютъ своихъ малютокъ невѣжественнымъ нянямъ и бонамъ, не могущимъ ничего имъ дать ни въ смыслѣ общаго развитія, ни тѣмъ болѣе въ смыслѣ созданія правильныхъ основъ ихъ рѣчи. Больше всего могутъ дать своимъ дѣтямъ въ ихъ дошкольный періодъ сами матери. Упрочить первые благіе навыки въ дѣлѣ развитія рѣчи дѣтей, конечно, обязанность самой матери прежде всего. Но воспитаніе дѣтей дѣло трудное; многому надо научиться, многое почитать, продумать, прежде чѣмъ браться за него. Но кто это дѣлаетъ? Кто это понимаетъ? И какъ правъ Спенсеръ, съ болью сердечной удивляющійся тому, что тѣ же люди, которые прекрасно понимаютъ, что нельзя воспитывать и разводить племенной скотъ, породистыхъ собакъ и домашнюю птицу безъ любовнаго отношенія къ этому дѣлу и продуманнаго изученія его, нисколько не интересуются дѣломъ

воспитанія собственныхъ дѣтей, не изучаютъ его, никакъ не готовятся къ нему.

Каждый опытный учитель, присматривающійся къ вновь поступившимъ ученикамъ, очень скоро составляетъ себѣ опредѣленное понятіе о интеллектуальной цѣнности каждой отдѣльной семьи, о томъ, что она дала своему малолѣтнему члену, какъ въ смыслѣ его общаго развитія, такъ и въ смыслѣ развитія его рѣчи.

Передъ вами два малыша, только-что поступившіе въ школу. Одинъ изъ нихъ толково и ясно отвѣчаетъ на задаваемые ему вопросы, разскажетъ обстоятельно прочитанный ему разсказъ, одну изъ извѣстныхъ ему, дома слышанныхъ сказокъ (а слыхалъ онъ ихъ не мало); осмысленно прочтетъ наизустъ стихотвореніе; спросите его, какія пѣсни ему извѣстны, онъ непремѣнно назоветъ одну или двѣ: ихъ мама ему пѣла.

Обратитесь къ другому, и всѣ попытки ваши извлечь изъ него путемъ слова его внутреннее содержаніе претерпѣваютъ полное и рѣшительное фіаско. Опытный учитель знаетъ, что это отнюдь не значитъ, что второй глупѣе, менѣе способенъ, любознателенъ, чѣмъ первый. Нѣтъ. Понятливостью горятъ его глаза, и всѣми ему доступными проявленіями интереса реагируетъ онъ на все происходящее въ школѣ. Разница между ними лишь та, что первому много времени и соотвѣтствующихъ заботъ удѣляла мать, правильно понимающая свою роль и обязанности. Второй росъ на рукахъ няни или бонны.

Если бы матери въ должной степени понимали, какое громадное значеніе для духовнаго и всесторонняго развитія дѣтей имѣетъ обдуманное, соотвѣтствующее ихъ интересамъ и психологіи словесное общеніе съ ними, онѣ, вѣроятно, находили бы больше времени для занятій со своими дѣтьми.

Отъ простой, понятной пѣсенки, сказки, образно и увлекательно разсказанной гдѣ-нибудь на диванѣ, вмѣщающемъ и мать и дѣтей, выразительно прочитаннаго стихотворенія или разсказа за столомъ, у котораго собралась вся семья, душа ребенка расцвѣтаетъ и жадно впитываетъ впечатлѣнія добра и красоты, оставляющія въ ней неизгладимые слѣды.

Припомнимъ роль, которую сыграли въ духовномъ и художественномъ развитіи Пушкина разсказы и сказки Арины Родіоновны, восторженно благоговѣйное воспоминаніе, которое Гете на всю жизнь сохранилъ о разсказахъ своей матери, признаніе Рескина, что чтеніе вслухъ въ его семьѣ Библіи и другихъ книгъ дало ему больше въ смыслѣ развитія любви къ родному языку и пониманія его, чѣмъ

все дальнѣйшее изученіе его по учебникамъ. Припомнимъ, что и Пироговъ въ своемъ дневникѣ говоритъ, что живое слово съ самыхъ раннихъ лѣтъ оказывало на него, какъ на большую часть дѣтей, неизгладимое и сильнѣйшее вліяніе. Онъ увѣренъ, что сохранившимися въ немъ до глубокой старости впечатлѣніями онъ гораздо болѣе обязанъ слову, чѣмъ внѣшнимъ чувствамъ, и съ благодарностью вспоминаетъ сказки крѣпостной его родителей, Прасковьи Кирилловны. Одну изъ этихъ сказокъ онъ даже воспроизводитъ на страницахъ своего дневника.

Какое бы это было благо, и не только для отдѣльнаго ребенка, но для культуры народа, если бы родители, семья поняли, что языкъ есть главный предметъ въ дѣлѣ воспитанія, поняли все значеніе собственной роли и отвѣтственности въ дѣлѣ развитія языка подростающаго поколѣнія. Устраняя себя отъ этой роли, передавая ее школѣ или другимъ учрежденіямъ и лицамъ, они причиняютъ своимъ дѣтямъ огромный и трудно поправимый вредъ. Въ дѣлѣ нормальнаго и всесторонняго роста языка дѣтей школа можетъ только дополнять работу семьи, облегчать ее, сотрудничать въ ней, но никоимъ образомъ не можетъ и не должна брать ее цѣликомъ на себя.

Только въ нормальной, непринужденной атмосферѣ семьи ребенокъ вполнѣ свободенъ; только дома, а отнюдь не въ школѣ, онъ можетъ быть ничѣмъ не стѣсненнымъ служителемъ и мастеромъ слова. Семья является той ареной, среди которой безпрепятственно формируются и развиваются умъ и воображеніе ребенка, его вкусы и интересы, а вѣдь все это и является преддверіемъ, фундаментомъ правильной, литературной устной и письменной рѣчи. Въ семьѣ создается то или иное отношеніе къ литературѣ: здоровое стремленіе къ добру и красотѣ, вялый индиферентизмъ или, что самое ужасное, литературное извращеніе. Домашнее самостоятельное чтеніе дѣтей, чтеніе вслухъ, разсказы у семейнаго очага, оживленныя бесѣды съ родителями и близкими даютъ направленіе литературному развитію дѣтей, а стало быть, и развитію ихъ языка.

Въ семьѣ, гдѣ высоко поднято знамя роднаго языка, изъ повседневной жизни которой не выброшена родная литература, гдѣ властно царитъ живое художественное слово, выдвигается рѣчь ясная, образная и литературная, гдѣ горячо поддерживается и поощряется малѣйшее проявленіе литературныхъ вкусовъ и исканій, языкъ нормальнаго ребенка не можетъ не развиваться правильно и всесторонне, не могутъ не формироваться здоровые литературные навыки и вкусы.

Но часто-ли встрѣчаются подобныя семьи? Многимъ-ли дѣтямъ приходится расти и развиваться среди подобныхъ желанныхъ условій? Печальная дѣйствительность выдвигаетъ чаще совсѣмъ противоположное явленіе. Одичаніе языка замѣчается во всемъ и въ семьѣ прежде всего. Искусство владѣть рѣчью утрачивается все болѣе. Наши лучшія мысли и чувства часто не пробиваются наружу за недостаткомъ словъ. Жизнь течетъ по прежнему, широкая и прекрасная, но въ вѣкъ властнаго господства газетъ, телеграфовъ и телефоновъ, вѣчной нервной спѣшки и ненужной суеты, она не отражается въ обдуманномъ, отчеканенномъ, любовно развиваемомъ словѣ. Насъ заѣдаетъ шаблонъ; шаблонъ въ семьѣ, шаблонъ въ школѣ, и нѣтъ среди него мѣста ни яркому живому слову, ни родной литературѣ, которая тѣмъ и велика, что не признаетъ шаблоновъ.

Развитіе языка дѣтей, любви къ родному языку, здоровыхъ литературныхъ вкусовъ дѣло первѣйшей и существеннѣйшей важности. Служить этому дѣлу самоотверженно и въ полномъ единеніи должны и школа и семья. Но послѣдней принадлежитъ при этомъ начальная и первенствующая роль.

Дѣтскій садъ.

Уже въ дошкольный періодъ жизни дѣтей у семьи, какъ первой и существеннѣйшей инстанціи развитія рѣчи дѣтей, можетъ быть надежный помощникъ въ лицѣ дѣтскаго сада. Сущность задачи послѣдняго въ этомъ смыслѣ заключается въ томъ, чтобы усвоить и принять всѣ методическіе пріемы, на которые опирается развитіе рѣчи дѣтей въ семьѣ, по возможности расширить, разнообразить ихъ и проводить уже не въ узкихъ рамкахъ семьи, а въ несравненно болѣе широкихъ условіяхъ общественности.

Дѣтскій садъ стремится расчистить дорогу для безпрепятственнаго и интенсивнаго развитія всѣхъ дѣтскихъ способностей и здоровыхъ наклонностей, а между послѣдними нѣтъ болѣе существенной и важной по значенію, чѣмъ способность владѣть рѣчью. А потому систематическое обученіе рѣчи, методическое развитіе рѣчи и языка должны лежать въ основѣ всей системы воспитанія въ дѣтскомъ саду.

Обученіе языку въ смыслѣ прививки навыка въ бѣглой, литературно правильной устной и письменной рѣчи должно идти рука объ руку съ развитіемъ любви къ лучшимъ художественнымъ образцамъ родной литературы, потребности быть въ общеніи съ ними, черпать въ нихъ радость и вдохновеніе. Руководительница дѣтскимъ садомъ, опираясь на знаніе азыка, вынесенное ея питомцами изъ семьи, должна использовать все доступное въ родной поэзіи, въ родномъ искусствѣ для воспитанія чувствъ, вкусовъ и языка дѣтей путемъ живого слова и мелодіи. Всякое начало должно созидаться въ предвидѣніи будущаго. И дѣтскій садъ, протянувъ ребенку руку на дорогѣ, на которую его поставила сознательная, литературно образованная семья, долженъ по этой же дорогѣ довести его до школы.

Живое слово, образная сказка, разсказъ, въ должное мгновеніе и съ должной выразительностью прочитанное стихотвореніе, мелодія народной пѣсни должны царить въ дѣтскомъ саду, какъ и въ семьѣ, и готовить душу ребенка къ дальнѣйшимъ, болѣе глубокимъ художественнымъ воспріятіямъ.

Ребенокъ живо, всѣмъ существомъ своимъ отзывается на эти первые эстетическія впечатлѣнія; онъ подражаетъ и матери, и тетѣ изъ дѣтскаго сада и самъ разсказываетъ, декламируетъ, поетъ, мимируетъ, жестикулируетъ, импровизируетъ. Его литературные вкусы слагаются на лучшихъ образцахъ. При такихъ условіяхъ не бѣда, если улица, прислуга подчасъ снабдятъ его словомъ, матеріаломъ малоцѣннымъ или даже отрицательнымъ. Добрые, семьей привитые, въ дѣтскомъ саду укрѣпленные навыки всегда восторжествуютъ и окажутъ отпоръ всему безобразному, общей гармоніи не соотвѣтствующему. Правильно начавшемуся и совершающемуся литературному развитію не могутъ повредить случайныя, сторонніе вліянія.

Обученіе ребенка начинается задолго до того времени, когда его засаживаютъ за букварь и перо. Руководить именно этимъ обученіемъ и есть основная задача дѣтскаго сада. Расширяя методически, шагъ за шагомъ, число представленій дѣтей, неизмѣнно памятуя, что отнюдь не глазъ и не руки, а ухо является краеугольнымъ камнемъ развитія ихъ языка, вліяя путемъ обдуманно подобраннаго, цѣннаго литературнаго матеріала на чувства ихъ, на выработку въ нихъ художественныхъ вкусовъ, дѣтскій садъ совмѣстно съ семьей готовитъ школѣ тѣхъ учениковъ, за которыхъ она всегда скажетъ ему горячее спасибо.

Основной принципъ, что дѣтей надо кормить только наилучшей, отборной литературной пищей, особенно трудно выдерживать на первой, дошкольной ступени ихъ воспитанія. Художественная литература, поэзія даютъ лишь немногое, доступное по простотѣ содержанія и формы именно этому возрасту. За недостаткомъ дѣйствительныхъ цѣнностей, рынокъ выдвигаетъ грошевый во всѣхъ смыслахъ литературный суррогатъ. Безнадежностью вѣетъ отъ всѣхъ этихъ разсказиковъ и стишковъ, которыми изобилуютъ сборники для малютокъ. Ихъ слѣдуетъ остерегаться, какъ огня. Они ведутъ лишь къ одному—къ опошленію вкуса, что совершается особенно легко и незамѣтно въ младенческіе годы, когда душа воспріимчива, какъ воскъ.

Между поэзіей дѣйствительной, содержательной и цѣнной, и поэзіей», претендующей на эту кличку только потому, что автору удалось нанизать рѣомы, огромная разница. Только истинная поэзія способна овладѣть душой ребенка и пробудить въ ней чувство правды и красоты. Литературнымъ языкомъ овладѣетъ только тотъ, кто художественно развивался на совершенныхъ образцахъ.

Обученіе родному языку прежде всего заключается въ томъ, чтобы, вызывая въ душѣ и сердцѣ ребенка чистыя художественныя

впечатлѣнія, будя въ немъ восторгъ, симпатіи, увлеченіе, опирающіеся на яркія художественныя представленія, живымъ примѣромъ склонятъ его къ отраженію всего этого въ литературно-художественномъ словѣ. Мы должны утолять литературный голодъ дѣтей только той пищей, которая соотвѣтствуетъ лучшимъ, здоровымъ сторонамъ природы человѣка.

Сила воображенія, способность подражать развиты въ дѣтяхъ въ высшей степени. Если вы хотите заставить ихъ усвоить что-либо, старайтесь вызвать въ нихъ безсознательную подражательную реакцію, заставить ихъ дѣйствовать въ опредѣленномъ желанномъ смыслѣ. Самодѣятельность лучше чего-либо свидѣтельствуетъ, что то или другое знаніе, мысль ребенкомъ усвоены. Онъ поетъ — и при этомъ учится пѣть; рисуетъ, лѣпитъ — и развиваетъ свой глазъ, осязаніе, чувство мѣры. Онъ научается понимать то или другое лицо, героя, животное, переживая въ воображеніи ихъ жизнь, подражая имъ.

Это не значитъ, что онъ *фактически* воспроизводитъ слышанную имъ сказку; онъ воспроизводитъ ее, дѣйствуетъ въ воображеніи. Когда онъ въ темной комнатѣ вспоминаетъ сказку о Красной шапочкѣ, онъ весь во власти воспринятой имъ драмы, въ воображеніи дѣйствуетъ за всѣхъ: онъ самъ и страшный волкъ, и маленькая дѣвочка, и больная бабушка. Дѣти поэты и актеры въ душѣ. То, что они видятъ и слышатъ, они переживаютъ сами; переживаютъ наиболѣе интенсивно то, что любятъ, что ихъ интересуетъ, чѣмъ восхищаются. Если бы мы умѣли бережно и цѣлесообразно обращаться съ этимъ удивительнымъ даромъ, огонь поэзіи не угасалъ бы такъ рано въ душѣ человѣка; въ немъ непремѣнно проявлялась бы способность словомъ передавать глубину своихъ переживаній, чувствованій и поэтическихъ настроеній.

Сила подражанія питается тѣми симпатіями и влеченіями, которыя поддерживаетъ и развиваетъ воображеніе ребенка, и сила эта играетъ огромную роль и въ дѣлѣ развитія языка дѣтей. Она является главнымъ орудіемъ, которымъ прежде всего долженъ пользоваться каждый учитель. Принимаемая во всемъ своемъ объемѣ, она-то и создаетъ творческое вліяніе литературы и другихъ искусствъ, вліяніе, которое въ одинаковой степени можетъ клониться и къ пользѣ и ко вреду дѣтей. Силой этой въ большей или меньшей степени могутъ пользоваться и мать и учитель, воздѣйствуя на дѣтей своей собственной болѣе или менѣе яркой личностью, художественными образами, выдвигаемыми литературой, картинами, природой, пѣснями. Благодаря этой творческой, подражательной способности дѣтей прежде всего развивается ихъ устная и письменная

рѣчь, формируется стиль, загорается любовь, восторженное отношеніе къ роднымъ поэтамъ, потребность словомъ передать ими вызванныя чувства и переживанія.

Благодаря этой способности къ подражанію въ человѣкѣ вообще, а въ дѣтяхъ по преимуществу, окружающій міръ и играетъ такую огромную роль въ нашей жизни: онъ провоцируетъ насъ къ безсознательнымъ формамъ подражанія. Родной языкъ создаетъ духовную обстановку ребенка, ту внутреннюю атмосферу, которую обусловливаютъ тѣ вліянія, съ которыми человѣкъ приходитъ въ ежедневное словесное соприкосновеніе; а между послѣдними вліяніе изящной литературы играетъ первенствующую роль.

Но мы не должны забывать, что въ первые годы жизни и развитія дѣтей языкъ является только однимъ изъ многочисленныхъ способовъ, которыми они выражаютъ свое внутреннее содержаніе. Эти средства выраженія очень разнообразны, и ребенокъ пользуется ими съ искусствомъ, подчасъ поистинѣ изумительнымъ. Онъ не станетъ передавать языкомъ того, что онъ можетъ легче и лучше выразить другимъ способомъ. Слово является для него только однимъ изъ этихъ способовъ и далеко не самымъ легкимъ. Для многихъ изъ своихъ мыслей, представленій онъ не находитъ подходящихъ словъ, но онъ выражаетъ ихъ по своему, другими болѣе доступными путями. Жесты, звукоподражаніе, краски, глина, карандашъ, бумага, кусочки дерева, камешки, да всего не перечислить, являются языкомъ его, замѣняющимъ слово.

Представленіе должно предшествовать слову. Слово, не опирающееся на ясное представленіе, лишено цѣнности. Представленія возникаютъ въ дѣтской душѣ вначалѣ смутныя, неустойчивыя. По мѣрѣ того, какъ они дифференцируются, пріобрѣтаютъ яркость и опредѣленность, ребенокъ стремится укрѣпить ихъ ему доступной, наиболѣе легкой творческой работой. Наша мысль становится болѣе опредѣленной, понятной для насъ самихъ, если мы ее запишемъ, прикрѣпимъ къ бумагѣ. Ребенокъ въ дошкольный періодъ писать не можетъ, а потому онъ зарисовываетъ свои мысли и представленія.

Этой огромной наклонностью дѣтей графически передавать свой внутренній міръ, свои мысли и чувства, въ широчайшей степени должны пользоваться семья, дѣтскій садъ, по мѣрѣ возможности, и школа для развитія ихъ рѣчи. Ребенокъ способенъ проводить часы за рисованіемъ. Цѣлые листы бумаги покрываются изображеніемъ людей, подобій животныхъ, зданій, различныхъ предметовъ, часто ему одному понятными каракулями. Это онъ закрѣпляетъ на бумагѣ всѣ представленія, втеченіе извѣстнаго періода возникшія въ его

душѣ, ихъ комбинаціи и сплетенія. Если взрослый человѣкъ запишетъ свои мысли, то съ тѣмъ, чтобы къ нимъ возвращаться, ихъ перечитывать, обдумывать и отдѣлывать словесную форму, въ которую онѣ вылились. Ребенокъ не способенъ на такую сознательную работу. Онъ нарисовалъ и бросилъ; его мысль, воображеніе уже цѣпляются за другое. Но дѣло матери, окружающихъ не дать пропасть этой интересной и полезной работѣ его, использовать ее въ цѣляхъ обученія его выражать свои мысли не только графически, но и словомъ. Если этимъ цѣлямъ въ высокой степени служитъ каждая картинка, о чемъ рѣчь будетъ впереди, то во сколько разъ цѣннѣе картинка, являющаяся творчествомъ самого ребенка, а потому имъ прочувствованная. Рисунки дѣтей должны служить однимъ изъ первѣйшихъ средствъ къ развитію ихъ рѣчи. Ихъ надо собирать. Полнымъ интереса отношеніемъ къ нимъ слѣдуетъ поощрять ребенка пояснять ихъ словомъ. Дѣти отзываются обыкновенно на это съ полной готовностью и охотой.

Мать съ интересомъ разсматриваетъ совмѣстно со своей дочкой или сынишкой изображенный ими рисунокъ.

„Ахъ, какой хорошенькій домикъ! А что это у него на крышѣ?“—„Труба, а это дымъ“.—„А это что? кошечка на крышѣ?“—„Да нѣтъ, мама, это голубокъ сидитъ, развѣ ты не видишь!“—„Ахъ, да, конечно, голубокъ; теперь я вижу. А сколько оконъ въ твоемъ домикѣ! ну ка посчитай.—А это что у домика?“—„Кустикъ, подъ нимъ лежитъ лопата“.—Чья же лопата?“ — „Олина“.—„Вотъ какая неакуратная дѣвочка, взяла и бросила свою лопату. А гдѣ же сама Оля?“—„А вонъ она на качеляхъ“. „Съ кѣмъ же она?“— „Съ Колей—и т. д. и т. д.

Въ памяти ребенка еще разъ возникаютъ всѣ тѣ картины, представленія, которыя послужили исходной точкой для его рисунка; отъ повторенія они пріобрѣтаютъ еще большую яркость и, при помощи наводящихъ вопросовъ, руководительства матери, они мало по малу начинаютъ выливаться въ точное, соотвѣтствующее слово. И это слово наивысшей цѣнности: оно опирается на содержаніе, дорогое для ребенка, прочувствованное и усвоенное имъ, насильственно ему не навязанное, а такъ сказать вылившееся изъ его души. Это не слово попугая, не отдающаго себѣ отчета въ томъ, что онъ говоритъ. А, къ сожалѣнію, какъ часто дѣти являютъ собой такихъ попугаевъ!

Только изъ ребенка, понимающаго, обдумывающаго, что онъ говоритъ, соединяющаго съ каждымъ произносимымъ словомъ отчетливое представленіе, выработается надежный служитель и представитель роднаго языка.

Для этихъ же цѣлей могутъ служить и другіе виды творчества дѣтей: ихъ лѣпка, строительство всякаго рода, игрушки, игры и т. п.

Вліяніе обученія иностраннымъ языкамъ на родной.

Когда задумываешься о положеніи родного языка въ русской интелигентной семьѣ, нельзя не упомянуть о той роли, которую играетъ въ этомъ дѣлѣ обученіе дѣтей иностраннымъ языкамъ.

Ребенокъ не усвоилъ еще родного языка, между его мышленіемъ съ одной стороны и навыкомъ передавать результаты его на родномъ языкѣ не установилось еще прочной связи, родное слово еще не повинуется ему въ той мѣрѣ, которую мы въ правѣ въ опредѣленномъ возрастѣ требовать, а его уже заставляютъ усваивать новый, чуземный языкъ, а подчасъ и два сразу. Не рѣдко даже мы видимъ уродливое явленіе, когда лингвистическое воспитаніе ребенка начинается съ иностраннаго языка, а свой родной языкъ отодвинутъ на задворки, и ребенку предоставляется извлекать его оттуда, какъ ему заблагоразсудится.

«Я считая позоромъ для насъ русскихъ,—говоритъ Пироговъ [1]),—что наши родители, воспитатели и само правительство поощряетъ эту поскудную, пошлую и вредную мѣру—говорить дѣтямъ и недѣтямъ одной народности между собой на иностранномъ языкѣ, безъ всякой надобности, для какого то безцѣльнаго упражненія. Это, по моему, верхъ нелѣпости и, главное, нелѣпости вредной, мѣшающей развитію и мысли и отечественнаго языка.

Мыслить на 2—3 языкахъ или даже на винегретѣ изъ 3 языковъ каждому изъ насъ возможно. Но чтобы мыслить всесторонне, ясно и отчетливо на чужомъ языкѣ, нужно знать его съ пеленокъ, точно такъ же, какъ свой родной, пожалуй лучше своего. Такъ 2—3 языка дѣлаются родными для жителей пограничныхъ провинцій, для дѣтей смѣшанныхъ браковъ. Такъ въ прошлыхъ вѣкахъ всѣ почти ученые и передовые люди разныхъ націй, изучившіе глубоко латинскій языкъ, и мыслили на немъ, и писали, и говорили между собой.

Русскія дѣти не подходятъ ни подъ одно изъ этихъ условій. Они всѣ почти учатся разговаривать на чужомъ языкѣ въ 5—8 лѣтнемъ возрастѣ у боннъ, гувернантокъ и гувернеровъ. Между тѣмъ задолго до этого возраста, какъ только ребенокъ начинаетъ лепетать, родное слово выступаетъ въ неразрывную связь съ племенной мыслью. Возможно ли чужому слову нарушить это право родного языка безъ вреда для процесса мышленія и не нарушая его нормальнаго развитія?

[1]) „Дневникъ стараго врача“.

Вредъ состоитъ въ томъ, что внимательность ребенка, вмѣсто того, чтобы постепенно углубляться и сосредоточиваться на содержаніи предметовъ и тѣмъ служить къ развитію процесса мышленія, остается на поверхности, занимаясь новыми именами знакомыхъ уже предметовъ. Внимательность ребенка привыкаетъ останавливаться на одномъ внѣшнемъ, на формѣ слова и оставлять содержаніе въ сторонѣ, не тронутымъ. Впослѣдствіи это направленіе вниманія можетъ сдѣлаться привычнымъ, а мышленіе поверхностнымъ и односторонним. Если же ребенокъ дѣйствительно начнетъ думать не на одномъ своемъ, а на разныхъ языкахъ, то на каждомъ изъ нихъ кругозоръ мышленія едва ли можетъ быть разносторонним и неограниченнымъ. Только геніальные люди, и то въ исключительныхъ случаяхъ, могли мыслить и излагать свои мысли о разныхъ предметахъ знанія на чужомъ языкѣ такъ же полно, такъ же глубокомысленно и ясно, какъ на своемъ родномъ. Но и даровитые люди, изучившіе съ малолѣтства практически и научно французскій языкъ, думали и писали на немъ, какъ на родномъ, только въ извѣстномъ, ограниченномъ кругѣ мышленія. Пушкинъ, напримѣръ, писавшій и говорившій на французскомъ языкѣ, не хуже природнаго француза, былъ бы, навѣрно, плохимъ французскимъ поэтомъ. Про себя я знаю, что во время моей профессуры въ Дерптѣ мнѣ легче было читать и писать о научныхъ (медицинскихъ) предметахъ по нѣмецки, чѣмъ по русски. Читая и пиша, я и думалъ по нѣмецки. Нѣмцамъ, читавшимъ писанныя мною лекціи, приходилось исправлять весьма немногое, только нѣкоторые падежи и незначительныя слова, — между тѣмъ говорить и писать по нѣмецки о другихъ предметахъ я могъ не иначе, какъ переводя съ русскаго на нѣмецкій языкъ.

Я полагаю, что такой степени знанія иностраннаго языка совершенно достаточно для каждаго, видящаго въ языкознаніи лишь одно научное средство къ обладанію знаніемъ самого предмета. Достигнуть же этой степени знанія языка можно и не рискуя нарушить у ребенка нормальный ходъ развитія внимательности и мышленія. Я вынесъ изъ школы только одну нѣмецкую грамоту, да и то произношеніе мое было черезчуръ неправильно, и несмотря на это, начавъ учиться по нѣмецки, уже бывъ лекаремъ, въ семнадцать лѣтъ, — я втеченіе пяти лѣтъ могъ уже читать, говорить и писать по нѣмецки весьма порядочно.

И я остаюсь убѣжденнымъ въ томъ, что нашъ обычный способъ обученія малолѣтокъ, едва не грудныхъ младенцевъ, французскому и англійскому языкамъ, — нелѣпъ. Онъ позоритъ національ-

ное чувство, нисколько не содѣйствуя распространенію научныхъ знаній и расширенію мыслительнаго кругозора въ нашемъ отечествѣ. Этотъ способъ можно было бы предоставить только однимъ, готовящимся съ пеленокъ вступать въ ряды извѣстнаго рода спеціалистовъ (дипломатовъ, драгомановъ, послашниковъ, царедворцевъ).

Можно ли ждать быстраго прогресса въ развитіи родного языка, племенной мысли, науки и искусства въ странѣ, гдѣ около трона, въ высшихъ кругахъ, въ салонахъ, въ дѣтскихъ, будуарахъ слышится говоръ туземцевъ на чужомъ имъ языкѣ, и гдѣ знаніе его сдѣлалось не средствомъ, а цѣлью образованія?»

Сколько глубокой правды въ этихъ словахъ большого мыслителя и толкователя вопросовъ воспитанія! И сколько фальши, печальнаго непониманія значенія и мѣста, которое иностранные языки должны занимать въ воспитаніи и обученіи русскихъ дѣтей, проявляемъ мы всѣ!

Въ нашей семьѣ и школѣ иностранные языки являются не средствомъ къ расширенію путей, обогощающихъ и развивающихъ умственную жизнь человѣка, а цѣлью сами по себѣ, притомъ цѣлью (нельзя же въ этомъ не сознаться), очень рѣдко достигаемой. Сколько затрачивается времени, средствъ, урываемыхъ у задачъ неизмѣримо болѣе высокихъ и плодотворныхъ, на то, чтобы дать въ итогѣ знаніе лишь комнатной болтовни, скудной по запасу словъ, еще болѣе ничтожной по значенію и цѣнности своего содержанія. Много ли изъ нашихъ юношей, наплучшимъ образомъ обставленныхъ въ смыслѣ изученія иностранныхъ языковъ, могутъ похвастаться тѣмъ знаніемъ, которое, въ лицѣ нѣмецкаго языка, оказало въ жизни Пирогова такую огромную услугу? А вѣдь у Пирогова никогда не было ни боннъ, ни гувернеровъ, ни даже сколько нибудь порядочныхъ учителей. Не въ этомъ одномъ стало быть сила. Сила совсѣмъ въ другомъ: въ упорной работѣ мысли, въ пытливости ума, знаніяхъ, опредѣленно поставленныхъ возвышенныхъ цѣляхъ, а достиженію всего этого прежде и больше всего способствуетъ глубокое, всестороннее, любовью согрѣтое знаніе роднаго языка. Вопросъ о преподаваніи иностранныхъ языковъ требуетъ коренной реформы, и объ этомъ должны подумать всѣ, кому дороги интересы истиннаго просвѣщенія юношества.

Начинать обученіе иностраннымъ языкамъ, и притомъ не болѣе чѣмъ одному, можно только тогда, когда ребенокъ уже усвоилъ свой родной языкъ въ той наивысшей мѣрѣ, которая можетъ быть приложена къ дѣтскому возрасту, т. е. не ранѣе 7—8 лѣтъ. Удѣляя иностранному языку часъ, два въ день, что

при умѣломъ веденіи дѣла совершенно достаточно для усвоенія навыка даже въ бѣглой рѣчи, все остальное время слѣдуетъ предоставлять нормальному, всестороннему развитію всѣхъ способностей ребенка при ничѣмъ ненарушимомъ участіи въ этомъ развитіи первѣйшаго его фактора—родного языка.

Позднѣе иностранными языками слѣдуетъ пользоваться въ цѣляхъ углубленія въ тонкости родного. Большія услуги въ этомъ смыслѣ оказываютъ переводы съ иностранныхъ языковъ на родной. Они становятся возможными тогда, когда изучаемый чужой языкъ уже усвоенъ дѣтьми въ томъ смыслѣ, котораго прежде всего слѣдуетъ добиваться, т. е. когда дѣти начинаютъ понимать на этомъ языкѣ устное и печатное слово, доступное ихъ возрасту и развитію. Усилія, прилагаемыя ученикомъ передать иностранный текстъ, коренным образомъ отличающійся по своему построенію отъ русскаго, языкомъ безупречнымъ и литературнымъ даютъ прекрасные результаты въ смыслѣ усвоенія особенностей и тонкостей построенія родной рѣчи.

Переводамъ этимъ слѣдуетъ придавать характеръ не скучнаго урока, отъ котораго ученикъ стремится всѣми мѣрами отдѣлаться, а осмысленной литературной работы, преслѣдующей опредѣленную, для всего класса общую и понятную цѣль. Въ виду этого для нихъ слѣдуетъ выбирать непремѣнно *связный*, по возможности интересный, литературно цѣнный текстъ. Выбранный разсказъ прочитывается въ классѣ вслухъ сначала учителемъ, а затѣмъ однимъ изъ учениковъ. Въ краткой бесѣдѣ, нѣсколькими вопросами учитель заинтересовываетъ классъ содержаніемъ его и предлагаетъ перевести. Онъ дѣлаетъ при этомъ поясненіе, что переводъ долженъ быть образцомъ правильной, литературной рѣчи при условіи соблюденія характерныхъ особенностей оригинала. Нѣкоторые изъ переводовъ прочитываются вслухъ въ классѣ и сообща обсуждаются; намѣчаются ихъ достоинства и недостатки, дѣлаются исправленія. Желательно, чтобы эти переводы время отъ времени читались переводчиками и на школьныхъ литературныхъ утрахъ. Это поощряетъ дѣтей къ работѣ этого рода, заставляетъ ихъ тщательнѣе относиться къ отдѣлкѣ стиля.

Кто же изъ учителей долженъ руководить подобными литературными упражненіями дѣтей—учитель родного или иностраннаго языка? Это совершенно безразлично. Лишь бы лицо, взявшееся за это дѣло, владѣло обоими языками въ нужной степени.

Родной языкъ въ школѣ.

Школа, конечно, всегда понимала значеніе для человѣка способности владѣть, по возможности, въ совершенствѣ всѣми формами рѣчи. Но понимать какую-нибудь истину одно дѣло, а проводить ее въ жизнь—другое, несравненно болѣе трудное. Хотя школа и понимала необходимость развитія рѣчи дѣтей, но ровно ничего для этого не дѣлала. Только въ послѣднее время замѣчается въ этомъ смыслѣ нѣкоторое оживленіе. Живыми педагогическими кругами вырабатываются и обсуждаются методическіе пріемы развитія рѣчи дѣтей, составляются соотвѣтствующіе учебники и пособія.

Но всѣ эти усилія и пріемы въ значительной долѣ останутся безплодными, будутъ парализуемы въ своемъ значеніи, если все дѣло развитія рѣчи дѣтей въ школѣ не будетъ опираться на слѣдующія незыблемыя положенія: **главнѣйшимъ посредникомъ въ дѣлѣ развитія рѣчи человѣка является его ухо.** Только благодаря слуху человѣкъ научается говорить. Слухъ же долженъ являться главнымъ факторомъ развитія и отдѣлки его рѣчи втеченіе всей его жизни. Ни одинъ самый продуманный, обоснованный методическій пріемъ не достигнетъ цѣли, если конечный результатъ, къ которому онъ стремится дѣтей привести, не предстанетъ передъ сознаніемъ ихъ слуховымъ путемъ, если они не воспримутъ его сущности посредствомъ слуха, а стало быть и чувства. А самый вѣрный путь къ чувствамъ человѣка—живое слово.

Значеніе слуха, живого слова въ дѣлѣ воспитанія человѣка вообще и развитія его рѣчи въ частности понималось въ глубочайшей степени въ тѣ далекія времена, когда умѣніе владѣть рѣчью, ораторское искусство достигали совершеннѣйшей, позднѣе ни однимъ народомъ не превзойденной степени. Древняя Греція, Римъ въ этомъ смыслѣ до сихъ поръ могутъ служить для насъ путеводнымъ свѣтомъ. Въ позднѣйшія времена благородныя традиціи были забыты. Школа изгнала изъ своихъ стѣнъ живую рѣчь и замѣнила ее рѣчью книжной и чернильной; она перестала видѣть въ слухѣ ребенка своего надежнаго помощника и стала выдвигать его глазъ и руку,

какъ первыя орудія научнаго развитія вообще и развитія его рѣчи въ частности.

Результаты не замедлили сказаться: дѣти перестали любить уроки родного языка. Явленіе глубоко печальное и въ сущности трудно постижимое!

Можно-ли не любить своего родного языка, если взять это понятіе во всей его глубинѣ и совокупности слагающихъ его представленій? Что такое родной языкъ? Это наше мышленіе, воплощающееся въ словахъ, это нѣчто, на чемъ сходятся всѣ интересы, это путь къ самостоятельной творческой работѣ, систематизаціи нашихъ мыслей и знаній, къ наблюденію жизни; это духовная обстановка, въ которой мы живемъ, это наше духовное содержаніе.

Не любить родного языка равносильно тому, что не любить жизни въ ея лучшихъ проявленіяхъ, не любить самого себя. И тѣмъ не менѣе дѣти не любятъ уроковъ родного языка. Происходитъ это главнымъ образомъ отъ того, что школа нарушила стройную ассоціативную цѣпь, связующую слово и его содержаніе, она отодвинула на задній планъ содержаніе, внутренній смыслъ слова, т. е. первое и сильнѣйшее орудіе духовнаго развитія дѣтей и сосредоточила въ фиксаціонной точкѣ своего вниманія лишь оболочку мысли, голое слово, надъ которымъ она и оперируетъ.

Школа видитъ въ родномъ языкѣ предметъ для изученія, а не средство для выраженія мыслей и духовнаго роста личности. Она вдвинула его въ общій рядъ наукъ, долженствующихъ развивать разсудокъ дѣтей, обогащать ихъ знаніями и совершенно игнорируетъ ту существенную роль, которую родной языкъ долженъ играть въ дѣлѣ развитія чувствъ дѣтей, формированія ихъ характера. Сосредоточивая свое вниманіе на словѣ, какъ таковомъ, она не связываетъ послѣдняго съ интересами дѣтей, ихъ запросами и психологіей. А интересъ является могущественнѣйшимъ факторомъ успѣха и союзникомъ любви, какъ къ дѣлу, такъ и къ лицу, которое имъ руководитъ. Что же тутъ удивительнаго, что дѣти не любятъ родного языка въ томъ видѣ, въ которомъ его имъ преподносятъ на такъ называемыхъ «урокахъ русскаго языка?» Нѣтъ также ничего удивительнаго въ томъ, что они предпочитаютъ этимъ урокамъ уроки естествовѣдѣнія, географіи, на которыхъ интересъ ихъ сосредоточивается не на формѣ, а на содержаніи.

Школа учитъ дѣтей читать, писать, учитъ ихъ грамматикѣ, правиламъ чисто внѣшней конструкціи рѣчи, словесности, литературѣ. Но главный факторъ литературнаго и словеснаго развитія человѣка,

первенствующій въ дѣлѣ развитія его языка, живая рѣчь, живое художественное слово, опирающееся на слухъ ребенка и непосредственно дѣйствующее черезъ его ухо на его чувство, въ школѣ и по сей часъ отсутствуетъ.

«Вѣрнѣйшій и прямѣйшій путь къ усвоенію рѣчи», говоритъ проф. Сикорскій, «это путь посредствомъ органа слуха. Онъ является и болѣе естественнымъ не только психологически, но и анатомически въ смыслѣ мозговыхъ локализацій. Слыша изустную рѣчь, мы воспринимаемъ не простыя слова, но *живыя*, т. е. со скрытыми оттѣнками ихъ смысла и значенія. Въ звукахъ словъ и рѣчи, въ ея оттѣнкахъ, въ повышеніяхъ и пониженіяхъ голоса, въ ускореніи и замедленіи темпа, въ удареніяхъ, остановкахъ и промедленіяхъ открывается безконечный міръ чувства, не передаваемый однимъ скелетомъ слова. Выраженіемъ лица и тѣлодвиженіями дается новый рядъ впечатлѣній, дѣйствующихъ на душу слушателя. Всѣ эти сложные ряды неуловимыхъ атомовъ, входящихъ въ составъ конкретнаго акта живой рѣчи, проникаютъ въ душу и регистрируются въ памяти со всей своей сложностью. Все слышанное носитъ характеръ наглядности и закрѣпляется тысячами ассоціативныхъ связей, которыя послужатъ потомъ такими же тысячами исходныхъ точекъ для воспоминанія.

Въ противоположность широкимъ горизонтамъ внѣшней природы, книга замыкаетъ насъ въ узкіе предѣлы печатной страницы. Этимъ она суживаетъ ассоціативныя связи воспринимаемаго и запоминаемаго. Живое слово имѣетъ несравненно большее педагогическое значеніе, чѣмъ слово печатное или писанное. Эта разница сохраняетъ свое значеніе во всю жизнь человѣка, но въ юные годы и особенно въ дѣтствѣ живое слово незамѣнимо .

Говорить, выражать свои мысли, быть въ словесномъ общеніи съ другими является естественной потребностью дѣтей, естественнымъ психо-физическимъ процессомъ. Задача учителя помочь ребенку развить, облагородить этотъ процессъ, довести его, по возможности, до степени искусства. Родной языкъ не наука. Его цѣль не сообщать знанія, а служить духовному развитію, развивать способность пониманія чужой рѣчи и умѣнія своей рѣчью передавать свой внутренній міръ. Языкъ ребенка развивается путемъ практики, одухотворенной интересомъ и направляемой совѣтами учителя, критикой окружающихъ и совершенными литературными образцами. Ничего подобнаго мы не видимъ въ современной школѣ. Въ ней царитъ не живое слово, овладѣвающее душой ребенка, а книга,

тетрадь, текстъ печатный и писанный. Девятнадцатый вѣкъ превратилъ живой языкъ въ языкъ книжный и чернильный. Противъ этого непормальнаго, прискорбнаго положенія вещей долженъ былъ рано или поздно раздаться предостерегающій голосъ, и первое «опомнитесь» произнесъ около полувѣка назадъ Р. Гильдебрантъ [1]).

Сущность его взглядовъ на обученіе родному языку заключается въ слѣдующемъ:

Обученіе языку должно опираться на содержаніе языка. Центръ тяжести долженъ лежать въ языкѣ, который слышишь, и на которомъ говоришь, а не въ томъ, который видишь, и на которомъ пишешь.

Содержаніе и форма, зерно и его скорлупа должны составлять стройное недѣлимое цѣлое. Смѣшивая значки, которые мы видимъ на бумагѣ, но не слышимъ, съ живымъ языкомъ, приписывая имъ роль въ развитіи и жизни языка, мы умерщвляемъ живую душу языка, а сущность его переносимъ изъ области, гдѣ она должна царить, изъ сферы чувствъ и мыслей человѣка на бумагу, претворяемъ ее въ типографскую краску. Преступленіе школы заключается въ томъ, что она значки на бумагѣ считаетъ сущностью слова, оболочку его душой; оперируя надъ скорлупой, она забываетъ о зернѣ. Слово живетъ въ нашемъ глазу, а не въ ухѣ. У хорошаго ученика оно представляется зрительнымъ путемъ — черными значками по бѣлому полю. Искусство слушать для насъ потеряно. Чтеніе про себя, эта спѣшная гонка по верхамъ мыслей, играетъ въ этомъ огромную роль.

Иногда бываетъ, но къ сожалѣнію очень рѣдко, что, при чтеніи про себя какого нибудь высоко художественнаго произведенія, въ ушахъ нашихъ вдругъ зазвучитъ проникновенный голосъ, воображеніе заставитъ наше ухо принять участіе въ работѣ, и мы перестаемъ видѣть черныя строчки, и незамѣтно для себя начинаемъ читать вслухъ. Но для этого нуженъ стиль прекрасный и высокій, языкъ вдохновенныхъ твореній нашихъ классиковъ. Но часто ли читаютъ ихъ наши дѣти, наши юноши? Они знакомятся съ другимъ стилемъ, продуктомъ нашихъ гимназій, всего строя нашей школы. При немъ непробудно спятъ наше ухо и живая часть души, при немъ глазъ не нуждается въ помощникахъ; онъ скользитъ по страницѣ подобно экипажу по заѣзженной дорогѣ. Слово на бумагѣ есть платье языка. Душа же языка сосредоточена въ созвучіи, изо рта исходящемъ и проникающемъ черезъ ухо въ сердце человѣка.

[1]) R. Gildebrandt. Vom deutschen Sprachunterricht.

И восторженно отзывается душа ребенка на это созвучіе. Теплое чувство, которое ею овладѣваетъ, отражается и на внѣшнемъ словесномъ выраженіи мысли, на правильности грамматическаго построенія рѣчи. То, что мы любимъ, знаемъ, чѣмъ интересуемся и восторгаемся, не можетъ не найти словъ для своего выраженія.

Наше же преподаваніе лишаетъ родной языкъ его души. Исчезла радость, сила уроковъ родного языка. Ребенокъ не чувствуетъ души языка, не понимаетъ его тонкой, подвижной ткани. Ухо разучилось слышать и понимать его голосъ. Уроки языка превратились въ сатиру, въ пародію того, чѣмъ они должны быть. На нихъ языкомъ пользуются для какихъ-угодно цѣлей—нравственныхъ, религіозныхъ, патріотическихъ, больше всего грамматическихъ, но языку, какъ таковому, его художественной цѣнности и содержанію времени не удѣляется.

Гильдебрантъ возстаетъ противъ этого метода со всею страстностью убѣжденнаго человѣка. Онъ проповѣдуетъ переворотъ въ дѣлѣ обученія родному языку. Перенося центръ тяжести на языкъ, какъ таковой, на духъ языка, онъ требуетъ реформы, исходя изъ положенія, что родной языкъ долженъ прежде всего служить цѣлямъ литературно-художественнаго воспитанія, а потомъ уже всякимъ другимъ.

Если наша школа дѣйствительно заботится о развитіи художественнаго духа и пониманія въ дѣтяхъ, о правильномъ и планомѣрномъ развитіи ихъ рѣчи, она должна начать съ главнаго, съ того, что должно составлять содержаніе каждаго дня,—съ *живого языка*. Она должна изощрять словесную способность дѣтей и предоставлять имъ частую, постоянную возможность слышать образцовую чужую рѣчь

Итакъ первое и основное положеніе, составляющее краеугольный камень въ дѣлѣ развитія языка дѣтей, гласитъ: *въ слухъ дѣтей ищите своего перваго и самаго надежнаго помощника.*

Поэтому нельзя въ достаточной степени подчеркнуть значеніе того, что и какъ говорятъ окружающіе. Отъ нихъ дѣти заимствуютъ и выговоръ, и ту или другую манеру рѣчи, и запасъ словъ. Когда же дѣло касается школы, то прежде всего слѣдуетъ освѣтить и выяснить **значеніе рѣчи и личности учителя.**

Значеніе это выступаетъ особенно ярко, если мы примемъ въ соображеніе, что въ народной школѣ учитель является часто единственнымъ лицомъ, отъ котораго дѣти могутъ слышать правильную литературную рѣчь.

И какъ часто учителя не понимаютъ той простой истины, что объ отдѣлкѣ, упорядоченіи, развитіи собственной рѣчи имъ надо подумать и позаботиться прежде, чѣмъ о развитіи рѣчи своихъ воспитанниковъ. Сколькимъ учителямъ родного языка, включившимъ и развитіе рѣчи дѣтей въ программу своего предмета, можно съ полнымъ основаніемъ сказать: «врачу, исцѣлися самъ». Не подлежитъ сомнѣнію, что настанетъ время, когда въ учебныхъ заведеніяхъ и учрежденіяхъ, цѣль которыхъ будетъ подготовлять молодежь къ высокому званію учителя, будетъ обращено самое большое и продуманное вниманіе именно на эту сторону подготовки учителей— на развитіе и усовершенствованіе ихъ собственной рѣчи, какъ самаго могущественнаго орудія воздѣйствія на рѣчь ихъ учениковъ.

О значеніи медленной, громкой, ясной, членораздѣльной рѣчи было уже сказано выше. Учителя, въ особенности имѣющіе дѣло съ маленькими дѣтьми, должны дать себѣ зарокъ не отступать отъ этого правила.

«Кто владѣетъ описательной формой обученія, «говоритъ Гербартъ», владѣетъ и интересомъ дѣтей. Въ упражненіи, въ разсказахъ, описаніяхъ, во всѣхъ видахъ устныхъ и письменныхъ сочиненій прежде всего долженъ предшествовать примѣръ учителя. Viva vox docet. Самое надежное — свободное изложеніе учителя. Оно должно быть непремѣнно свободно, чтобы дѣйствовать безпрепятственно. Учитель долженъ обладать развитой способностью устнаго изложенія. Многіе учителя должны остерегаться привычныхъ имъ недостатковъ, какъ напримѣръ, любимыхъ выраженій, вставочныхъ словъ, изъяновъ произношенія, остановокъ, наполняемыхъ звуками, несвойственными никакому языку, внезапнаго обрыванія періодовъ, тяжеловѣсныхъ вводныхъ предложеній и т. п.

Затѣмъ учитель въ своемъ изложеніи долженъ подбирать слова не только соотвѣтствующія предмету, но и понятныя ученикамъ, и употреблять выраженія, подходящія къ степени ихъ развитія.

Наконецъ, учитель долженъ самъ въ точности выучивать то, что онъ будетъ говорить, въ началѣ почти слово въ слово; ему надо заучивать фактическое содержаніе и обороты рѣчи, чтобы не было надобности заглядывать въ книгу или записку.

Устное изложеніе учителя должно быть таково, чтобы ученикъ воображалъ, что онъ непосредственно слышитъ и какъ бы передъ собой видитъ то, о чемъ ему разсказываютъ и что описываютъ.

Если это обученіе удачно, то легко замѣтить, что ученики, при повтореніи, воспроизводятъ не только главное содержаніе, но

большей частью даже выраженія, которыя употреблялъ учитель, и гораздо точнѣе запоминаютъ заученное. Кромѣ того, если учитель умѣетъ хорошо разсказывать или описывать, онъ много выигрываетъ въ личномъ расположеніи къ нему учениковъ; они его слушаются и менѣе нарушаютъ дисциплину».

Не менѣе цѣнное указаніе на значеніе рѣчи учителя даетъ Чебъ въ своей интересной книгѣ [1]): «Первымъ образцомъ живой рѣчи является рѣчь учителя. Значеніе книги, художественнаго произведенія, преломляется въ ту или другую сторону въ зависимости отъ того, что являетъ собой учитель. А значеніе учителя сосредоточивается прежде всего въ его собственной рѣчи, являющейся посредницей между нимъ и его учениками. Къ разговорной рѣчи учителя, къ его способности представить передъ дѣтьми живое художественное слово надо предъявлять несравненно большія требованія, чѣмъ къ нему же, какъ писателю и теоретику. Намъ мало одной грамматической правильности его языка. Мы ждемъ отъ учителя будущаго красоты стиля, глубины художественнаго чувства, отражающагося въ его художественной горячей рѣчи. Но это все мечты... Теперь же... теперь мы часто не находимъ у учителя роднаго языка правильнаго произношенія, бѣглости и гибкости рѣчи, даже логически правильной ея конструкціи».

И дальше: «Я подчеркиваю еще и еще то безграничное значеніе, которое имѣетъ въ дѣлѣ воспитанія словесная способность учителя—его произношеніе, тембръ голоса, стиль, богатство и художественность рѣчи, его разсказы, художественное выразительное чтеніе. Заставляйте дѣтей поменьше читать, оторвите ихъ взоръ отъ печатной страницы и овладѣйте его душой посредствомъ живого голоса».

Почти тѣми же словами говоритъ о томъ же и Гильдебрантъ: «Безгранично въ дѣлѣ развитія рѣчи дѣтей, ихъ любви къ родному языку вліяніе личности, особенностей и способностей учителя. Звукомъ проникновеннаго голоса, живымъ словомъ, музыкой стиха онъ можетъ овладѣть интересомъ и душой дѣтей, объединить ихъ дружной увлекательной работой надъ тѣмъ, что имъ близко, понятно и дорого».

Мы видѣли съ какой душевной болью американскій педагогъ признается, что учителя его страны далеки отъ этого свѣтлаго типа учителя роднаго языка. Приближается ли къ нему нашъ рус-

[1]) P. Chubb. Teaching of English.

скій заурядный учитель? Воздержимся отъ критики и будемъ надѣяться на лучшее будущее.

Если признать вторымъ положеніемъ, лежащимъ въ основѣ развитія рѣчи дѣтей, то, что рѣчь эта развивается путемъ подражанія, и въ первую голову должно быть выдвинуто значеніе рѣчи и личности учителя, то естественно выступаютъ третье основное положеніе: **развитіе рѣчи дѣтей должно лежать на отвѣтственности и заботѣ всѣхъ учителей, а не одного учителя родного языка.**

Если рѣчь есть наше мышленіе, воплощающееся въ словахъ, средство къ наблюденію жизни и организаціи мысли, наша духовная обстановка и содержаніе, то не несомнѣнно ли, какъ сама истина, что все это выливается и кристализуется въ рѣчи любого учителя, въ рѣчи дѣтей на любомъ урокѣ, а не на одномъ урокѣ родного языка. Уроки естествознанія, географіи, исторіи, священной исторіи знакомятъ съ жизнью, природой, духовной обстановкой людей, отражаютъ наше собственное ко всему этому отношеніе, а это ли не широчайшее поле для проявленія и развитія рѣчи дѣтей? И въ томъ, что многіе учителя до сихъ поръ этого не понимаютъ, что въ нашей школѣ развитіе языка учениковъ считается прерогативой лишь учителя родного языка, кроется прискорбное и пагубное недоразумѣніе.

Если учителя родного языка въ современной школѣ грѣшатъ въ томъ отношеніи, что они, пользуясь выраженіемъ Гильдебрандта, культивируютъ лишь скорлупу языка, забывая о ядрѣ, то учителя другихъ предметовъ впадаютъ въ противуположную крайность— заботясь о ядрѣ, они не придаютъ значенія уходу за скорлупой, въ которую оно облачено. Языкъ страдаетъ отъ этого на урокахъ и тѣхъ и другихъ. Онъ можетъ развиваться и процвѣтать только при стройномъ и непарушимомъ совмѣщеніи обѣихъ функцій и при томъ на всѣхъ урокахъ.

Нѣкоторыя упражненія, клонящіяся къ развитію рѣчи дѣтей, методически разработанныя и проведенныя въ стройной послѣдовательности, составляютъ компетенцію учителя родного языка. Но образцовая живая рѣчь, воплощающаяся въ разсказѣ учителя, отражающаяся въ разсказахъ учениковъ, умѣло организованныя бесѣды, разные виды устныхъ и письменныхъ сочиненій являются средствомъ къ развитію и обогащенію рѣчи дѣтей на всѣхъ урокахъ, и ни одинъ учитель не въ правѣ вычеркивать эту заботу изъ числа своихъ обязанностей. Онъ долженъ помнить лозунгъ: «каждый часъ занятій долженъ быть использованъ для изученія языка».

Мы уже упоминали о томъ, какое громадное значеніе имѣетъ то, чтобы между содержаніемъ слова и его оболочкой существовало строгое соотношеніе, чтобы въ то же время, когда произносимое слово достигаетъ до слуховыхъ центровъ ребенка, его внутренній смыслъ, содержаніе, которое оно воплощаетъ, достигали до глубинъ его сознанія и пониманія.

Отсюда само собою вытекаетъ четвертое основное положеніе: **безъ надлежащаго умственнаго развитія дѣтей, систематизаціи и упорядоченія прививаемыхъ имъ знаній, понятій и представленій, правильное развитіе ихъ рѣчи немыслимо.**

Упорядоченіе знаній и представленій — вотъ о чемъ прежде всего должны заботиться семья и школа, а элементарная школа по преимуществу. Пусть дѣти пріобрѣтаютъ меньше знаній, но знанія эти должны быть усвоены и систематизированы; пусть у нихъ будетъ меньше представленій, но пусть представленія ихъ будутъ ясны и отчетливы. Только ясное, отчетливое представленіе можетъ вылиться въ ясное же и отчетливое, цѣнное слово. Между словомъ, какъ знакомъ понятія, и живымъ и конкретнымъ представленіемъ должна быть непосредственная, неразрывная связь.

Возможно, конечно, явленіе, что человѣкъ не сумѣетъ передать словомъ для него самого вполнѣ ясное представленіе, если во время не были приложены старанія развить въ немъ эту способность, но знаніе смутное, представленіе туманное, мысль блуждающая никогда ни при какихъ условіяхъ и стараніяхъ не найдутъ яснаго, толковаго словеснаго изображенія. Нормальное и успѣшное развитіе рѣчи можетъ совершаться только паралельно съ нормальнымъ развитіемъ ума и способностей ребенка.

Развивать рѣчь, какъ нѣчто самостоятельное, независимое отъ духовнаго, умственнаго склада человѣка — дѣло совершенно безплодное и нелѣпое. Всѣ старанія и тренировка, именно въ этомъ смыслѣ, схоластической школы блестяще это доказали. Они привели лишь къ полному упадку живого слова, къ упадку рѣчи, властной, какъ глубиной и цѣностью своего содержанія, такъ и обаяніемъ и красотой построенія.

Начинать надо съ насажденія въ головѣ ребенка правильныхъ и отчетливыхъ представленій, съ приведенія ихъ въ стройный порядокъ, а затѣмъ уже, исходя изъ нихъ, слѣдуетъ заботиться о развитіи его рѣчи.

Учите дѣтей наблюдать, замѣчать окружающее, путемъ живого опыта обогащать свои представленія, заботьтесь о развитіи и здоровьи ихъ внѣшнихъ чувствъ, этихъ существеннѣйшихъ факторовъ

въ дѣлѣ наблюденія жизни и окружающаго, пользуйтесь всѣми путями къ развитію ихъ ума и расширенію кругозора: изученіемъ и наблюденіями непосредственно окружающаго, опытами, картинами, учебными пособіями, работами дѣтей, экскурсіями, чтеніемъ, бесѣдами, и только на твердо установившихся, незыблимыхъ знаніяхъ и представленіяхъ, усвоенныхъ и переваренныхъ сознаніемъ дѣтей, стройте методическіе, спеціальные пріемы развитія ихъ рѣчи. Только при такихъ условіяхъ вы можете расчитывать на успѣхъ.

Но откуда, изъ чего рождаются представленія и мысли человѣка? Они возникаютъ изъ трехъ источниковъ: 1) изъ непосредственнаго живого опыта; 2) изъ работы нашего воображенія, сплетающей элементы мысли въ новыя комбинаціи, и 3) мы пріобрѣтаемъ ихъ отъ другихъ при помощи языка, разговорнаго и книжнаго.

У дѣтей, особенно у малолѣтнихъ, самыя ясныя представленія возникаютъ благодаря первому изъ этихъ трехъ факторовъ. Каждый день обогащаетъ ихъ знанія и представленія при помощи ихъ внѣшнихъ чувствъ. Они видятъ, слышатъ, дѣйствуютъ и этимъ путемъ расширяютъ свой духовный кругозоръ. Чтобы сдѣлать эту внутреннюю работу возможно интереснѣе, а стало быть и продуктивнѣе, школа должна сближать дѣтей съ міромъ, наиболѣе для нихъ близкимъ и понятнымъ, любимымъ ими; въ ихъ личной жизни, переживаніяхъ, семьѣ, товариществѣ, среди животныхъ, растеній, во всемъ, съ чѣмъ сталкиваетъ ихъ личная фактическая и духовная жизнь, должна она искать и черпать матеріалъ, на которомъ зиждется ихъ духовный ростъ и развитіе ихъ языка.

Въ жизни каждаго ребенка есть свои переживанія, ежедневныя новыя знакомства, личный опытъ съ его выводами, общеніе съ окружающимъ. Все это полно для него значенія и интереса. По поводу всего у него возникаютъ мысли, главная цѣнность которыхъ заключается въ томъ, что это его *собственныя* мысли, не навязанныя, не внушенныя ему. А такія собственныя мысли легче и удачнѣе всего передаются словомъ. Выраженіе словомъ мыслей не собственныхъ, а чужихъ—работа не творческая, а подражательная. Ея значеніе неизмѣримо меньше, и ей не должно быть отводимо первенствующее мѣсто. Мысли и представленія, пріобрѣтенныя путемъ самостоятельнаго опыта, не только полны интереса для человѣка, но они ясны и опредѣленны. Человѣкъ знаетъ то, что онъ *самъ* видѣлъ, *самъ* наблюдалъ. Что ему самому ясно, онъ сумѣетъ выразить и яснымъ словомъ. Если же это ему не удастся, то это только приведетъ его къ выводу, что онъ самъ не усвоилъ пред-

метъ съ нужной, предѣльной ясностью, и это заставитъ его разсмотрѣть, изучить его еще основательнѣе.

Мысли, рождающіяся изъ личнаго опыта, имѣютъ еще одно большое преимущество передъ мыслями, возникающими, какъ выводъ изъ чужой рѣчи: при выраженіи ихъ словомъ человѣку предоставлена полная свобода употреблять и выбирать *собственныя* слова, ни у кого не подслушанныя, ни у кого не перенятыя, а въ дѣлѣ развитія творческой рѣчи это имѣетъ огромное значеніе.

Но современная школа этого не понимаетъ. А если и понимаетъ, то всякомъ случаѣ не примѣняетъ на дѣлѣ. Въ ней все еще царитъ полновластно книга, и печальные результаты этого не перестаютъ сказываться, какъ на духовномъ развитіи дѣтей, такъ и на развитіи ихъ языка.

И какъ правъ опять-таки Гильдебрантъ, когда говоритъ: «Мы оставляемъ жизнь, человѣка, природу, правду, красоту, здравый смыслъ за стѣнами школы и являемся въ нее съ сухимъ разумомъ и не менѣе сухимъ товарищемъ его—памятью. Пусть въ школѣ бьетъ ключемъ жизнь, представленная и освѣщенная правдивымъ, простымъ, живымъ словомъ, и наполнится свѣтомъ и радостью тусклая атмосфера класса».

Учить рѣчи и сочиненію значитъ вести дѣтей отъ безсознательнаго и интуитивнаго употребленія простыхъ формъ рѣчи къ формамъ болѣе сложнымъ и совершеннымъ.

Сочинять значитъ выражать систематически свои мысли по поводу даннаго сюжета или предмета, организовать, наводить порядокъ въ хаосѣ представленій и словъ, систематизировать свои мысли въ виду конечной цѣли.

Подъ словомъ *сочиненіе* мы подразумѣваемъ каждое болѣе или менѣе законченное, систематизированное словесное изложеніе опредѣленнаго цикла понятій, устное или письменное безразлично. Понимаемое въ этомъ смыслѣ, сочиненіе не только не является чѣмъ-то чуждымъ ребенку, но наоборотъ, однимъ изъ неизбѣжныхъ проявленій его интеллектуальной жизни, вполнѣ доступнымъ уже и въ дошкольный періодъ.

Чѣмъ больше и обдуманнѣе порядокъ, царящій въ умственномъ достояніи дѣтей, облегчающій безпрепятственное пользованіе любой частью ихъ умственнаго багажа въ смыслѣ словесной передачи его или словеснаго обмѣна мыслей по поводу него, тѣмъ легче, непринужденнѣе становится процессъ сочинительства.

А потому-то слѣдуетъ повторять и опять повторять, что систематизація, урегулированіе знаній дѣтей, ограниченіе ихъ количества въ видахъ ихъ большей усвояемости и яркости являются неизбѣжнымъ и основнымъ условіемъ нормальнаго и успѣшнаго развитія ихъ языка.

Если дѣти въ нашихъ школахъ непріятно поражаютъ своими сбивчивыми отвѣтами, изложеніемъ неяснымъ, шероховатымъ, нуднымъ, рѣчью уродливой, то главная причина этого кроется не въ ихъ словесной неспособности, а въ томъ, что вся система нашего школьнаго дѣла, «приготовленіе уроковъ» наспѣхъ, кое-какъ, безъ любви и интереса къ нимъ, безъ фактической возможности усвоить и переварить тотъ научный матеріалъ, которымъ ихъ пичкаютъ, не даютъ того яснаго, опредѣленнаго міровоззрѣнія, изъ котораго только и можетъ родиться ясное, прекрасное слово.

На первыхъ порахъ жизни дѣтей устныя сочиненія должны, конечно, преобладать надъ письменными. Уже въ дошкольный періодъ, задолго до того, когда ребенокъ приступаетъ къ изученію грамоты, они должны быть однимъ изъ средствъ развитія его рѣчи. По мѣрѣ того, какъ дѣти подвигаются по школьной лѣстницѣ, соотношеніе между устными и письменными сочиненіями все болѣе и болѣе уравновѣшивается, и, наконецъ, наступаетъ преобладаніе письменныхъ сочиненій надъ устными.

На первыхъ ступеняхъ школы сочиненія, будь то устныя или письменныя, не должны быть длинны. Не предъявлять невыполнимыхъ или трудно выполнимыхъ требованій—вотъ правило, которое долженъ себѣ поставить каждый учитель. Лучше довольствоваться малыми, но несомнѣнными результатами, лучше подвигаться медленными, но твердыми и вѣрными шагами, чѣмъ, предъявляя къ дѣтямъ черезчуръ широкія, непосильныя задачи, сводить все дѣло ихъ умственнаго роста, развитія ихъ лингвистическихъ способностей почти къ полю и, главное, вносить въ атмосферу школы лицемѣріе и ложь! Потому-что не величайшее-ли это, не постыднѣйшее-ли лицемѣріе, не прямая-ли это ложь, когда школа принимаетъ отъ учениковъ, какъ самостоятельныя, сочиненія, къ которымъ несомнѣнно была приложена корректорская рука домашнихъ, которыя сплошь и рядомъ за нихъ цѣликомъ были написаны!

Сочиненіе, понимаемое, какъ точная, логическая, литературно выраженная формулировка опредѣленнаго цикла представленій и знаній, должно быть кратко и должно строго соотвѣтствовать развитію дѣтей, ихъ возрасту, комплексу ихъ знаній и представленій.

Матеріалъ, которымъ слѣдуетъ пользоваться для развитія рѣчи дѣтей на первыхъ ступеняхъ школы, распадается на двѣ основныя группы: 1) научно-популярный и 2) житейско-литературный. Первый служитъ для достиженія двухъ цѣлей: научнаго развитія дѣтей, увеличенія ихъ запаса знаній съ одной стороны и, исходя изъ этихъ знаній, развитія ихъ рѣчи съ другой. Источникомъ, изъ котораго этотъ матеріалъ долженъ черпаться, является прежде всего опытъ, живое непосредственное общеніе дѣтей съ окружающимъ, съ изучаемымъ.

Второй, т. е. темы, доставляемыя моментами развертывающейся жизни, литературой, имѣютъ цѣлью, опираясь на чувства дѣтей, формировать ихъ этическое міросозерцаніе, которое въ свою очередь должно служить развитію ихъ словесной способности и учитъ логически мыслить. И весь этотъ матеріалъ, если не въ полномъ объемѣ, то частично, долженъ быть представленъ на всѣхъ урокахъ, а не исключительно на урокахъ роднаго языка.

Школѣ надо неустанно помнить, что развитіе мышленія дѣтей и ихъ языка должно быть вмѣнено въ число обязанностей всѣхъ ея представителей.

Теперь приступимъ къ послѣдовательному изложенію главнѣйшихъ видовъ устныхъ и письменныхъ сочиненій.

Разсказъ.

Разсказу должно быть отведено доминирующее мѣсто въ такъ называемомъ описательномъ обученіи. Разсказъ является той формой и образцомъ рѣчи, которые раньше другихъ овладѣваютъ вниманіемъ и интересомъ дѣтей и оказываютъ вліяніе на развитіе ихъ языка.

Воспитатель, учитель никогда не должны забывать того громаднаго, часто неотразимаго вліянія, которое живое слово имѣетъ на душу человѣка, на сокровенныя струны его сердца, которыя часто оно одно можетъ заставить звучать.

Живое слово, представленное въ первую пору жизни дѣтей въ видѣ простого, яснаго, художественнаго разсказа, должно имѣть постоянный широкій доступъ къ дѣтямъ. Дѣти страстно любятъ разсказъ, любятъ больше чтенія вслухъ. Да иначе и быть не можетъ. Разсказчикъ свободенъ, а чтецъ связанъ. Элементъ личности, индивидуальности разсказчика вноситъ въ разсказъ прелесть и поднимаетъ его интересъ. Не даромъ разсказъ игралъ всегда такую большую роль въ жизни человѣчества. Вспомнимъ древнюю Грецію, гдѣ разсказчики, поэты состязались передъ народомъ въ искусствѣ излагать легенды, поэтическія преданія языкомъ наиболѣе яснымъ, доступнымъ и прекраснымъ. Вспомнимъ рапсодовъ, мейстеръ- и минезенгеровъ, нашихъ баяновъ и сказителей, удовлетворявшихъ запросамъ народной души, властно требовавшей эстетическихъ эмоцій, вызываемыхъ слуховыми воспріятіями. Этихъ же эмоцій ищетъ и душа ребенка, столь же властно требующая разсказовъ.

Задача разсказа служить красотѣ и доставлять радость и этимъ путемъ развивать умъ, чувства и рѣчь ребенка. Это въ то же время и вѣрнѣйшій путь къ установленію близости, пониманія между учителемъ и учениками.

Изложеніе матери, учителя являются образцомъ, откуда дѣти перенимаютъ слова, выраженія, интонацію, модуляцію голоса. Извѣстно, какъ велика въ этомъ смыслѣ сила подражательности даже

у совсѣмъ маленькихъ дѣтей. Потому учитель и долженъ такъ чутко слѣдить за собственной рѣчью. Языкъ его долженъ быть простъ, ясенъ, выразителенъ и образенъ, и, будучи вполнѣ доступенъ, онъ долженъ въ то же время неуклонно способствовать усовершенствованію и обогащенію языка дѣтей.

Логическая послѣдовательность развертывающагося дѣйствія, соблюденіе перспективы, выдержанность тона, вся гамма нужныхъ повышеній, пониженій и модуляцій голоса должны придавать разсказу учителя цѣльность и значеніе образцоваго живого слова. Выразительная мимика, удачный жестъ часто способствуютъ силѣ впечатлѣнія. Роль разсказчика иногда почти граничитъ съ ролью актера. Оставаться при этомъ естественнымъ, непринужденнымъ, соблюдать чувство мѣры, избѣгать натяжекъ и фальши, къ которой дѣти такъ чувствительны, дѣло не легкое. Тѣмъ болѣе необходимо учителю въ этомъ смыслѣ слѣдить за собой и себя тренировать. Если учитель простъ и естественъ, просто и естественно отзовутся на его замыселъ его ученики. И какъ мало, вѣрнѣе, ничего не дѣлается для подготовки людей, выбирающихъ себѣ учительскую дѣятельность, къ столь нужной въ дѣлѣ воспитанія и обученія роли разсказчика!

Что же разсказывать дѣтямъ? Да все, что доступно ихъ возрасту и пониманію; сказка, повѣсть, событія священной исторіи, жизни человѣка, животныхъ, растеній, проявленія бьющей кругомъ жизни, многое, съ чѣмъ они встрѣтятся потомъ въ книгѣ, все это должно пройти на зарѣ ихъ жизни передъ ихъ сознаніемъ въ видѣ яркаго образнаго разсказа.

Особое вниманіе должно быть удѣлено народному творчеству; оно закрѣпляетъ духовную связь съ народомъ, представителемъ котораго ребенокъ является, создаетъ общность міровоззрѣнія. Народной сказкѣ, по возможности не прочитанной, а образно художественно разсказанной, должно отводиться первенствующее мѣсто.

На разсказы учителя о его личныхъ переживаніяхъ, о томъ, что онъ лично видѣлъ и испыталъ, дѣти отзываются особымъ интересомъ и оживленіемъ.

Иначе и быть не можетъ: чѣмъ конкретнѣе описываемый предметъ, чѣмъ онъ ближе къ нимъ, чѣмъ болѣе онъ связанъ, если не съ ними лично, то съ людьми, имъ близкими и дорогими, тѣмъ болѣе онъ вызываетъ въ нихъ интереса и вниманія. Разсказъ о собакѣ, которая принадлежала ихъ мамѣ или любимому учителю, задѣнетъ ихъ глубже, чѣмъ приключенія собаки N.N.

Разсказъ учителя, какъ образецъ, долженъ предшествовать разсказу дѣтей, но онъ долженъ всегда чередоваться со вторымъ.

Учитель разсказываетъ дѣтямъ о томъ, что онъ видѣлъ на улицѣ, по дорогѣ въ школу. Онъ выбираетъ инцидентъ хоть сколько нибудь яркій и приковывающій къ себѣ вниманіе. Затѣмъ онъ приглашаетъ дѣтей втеченіе ближайшихъ дней присматриваться къ тому, что происходитъ на улицѣ и разсказать въ классѣ товарищамъ то, что они замѣтятъ интереснаго. Слѣдуетъ обращать самое серьезное вниманіе на то, чтобы каждое сообщеніе ученика дѣлалось не учителю а всему классу. Ученикъ выходитъ къ кафедрѣ или доскѣ, поворачивается лицомъ къ классу и говоритъ своимъ товарищамъ, которыхъ онъ долженъ заинтересовать не менѣе, чѣмъ учителя.

Предложеніе учителя разказать то или другое вызываетъ въ каждомъ изъ учениковъ различное направленіе мыслей, и проявляемая каждымъ изъ нихъ индивидуальность—явленіе въ высшей степени интересное и цѣнное. Слѣдуетъ неустанно обращать вниманіе ребенка на то, что онъ долженъ выражать свои мысли ясно и понятно, а для этого онѣ прежде всего должны быть ясны и понятны ему самому. Если мы хотимъ, чтобы наши слушатели ясно представили себѣ, что съ нами произошло на улицѣ, заинтересовались бы нашимъ разсказомъ, мы должны сами съ полной отчетливостью разобраться въ томъ, что произошло; прежде, чѣмъ приступать къ разсказу, слѣдуетъ самому себѣ поставить вопросъ: представляю ли я самъ себѣ вполнѣ ясно то, о чемъ я хочу говорить, все ли мнѣ самому извѣстно и понятно? И только въ томъ случаѣ, если все ясно, какъ на ладони, если нѣтъ ни въ чемъ темныхъ мѣстъ, приступать къ разсказу. Дѣти обыкновенно со страстностью отзываются на предложеніе разсказать что либо изъ ихъ личныхъ переживаній. Дѣлиться съ другими своими мыслями, обмѣниваться впечатлѣніями насущнѣйшая потребность человѣка, которая выражается у дѣтей очень своеобразно, по дѣтски. Попробуйте въ классѣ предложить дѣтямъ разсказать о собакѣ, которую они знали,—и къ вамъ протянутся десятки рукъ, и столько же устъ готовы немедленно приступить къ изложенію. Вы вызываете одного, другого, третьяго и начинается сбивчивое изложеніе, съ повтореніями, противорѣчіями, остановками, запинаніемъ, постоянными: нѣтъ, не такъ, я забылъ сказать, я не помню, какъ это было и т. п.

Тутъ то учитель и долженъ растолковать дѣтямъ, отчего это происходитъ. На предложеніе учителя разсказать о собакѣ сознаніе ребенка реагируетъ только однимъ яснымъ представленіемъ: онъ зналъ такую сякую Жучку или Дружка, котораго онъ любилъ, но

что разсказать объ этомъ самомъ Дружкѣ, онъ совсѣмъ не знаетъ. Вотъ это учитель предварительно и долженъ разъяснить:

Разсказывать все о твоемъ Дружкѣ невозможно, хотя бы потому, что времени нѣтъ, товарищи твои тоже хотятъ что нибудь разсказать. А потому остановись на чемъ нибудь одномъ: разскажи намъ о внѣшности Дружка, или о его умѣ, или о какомъ нибудь событіи его жизни, словомъ о чемъ хочешь; но обдумай хорошенько, что будешь говорить, припомни что, гдѣ, какъ, когда было; если припомнить не можешь, не разсказывай; разсказывать можно только о томъ, что хорошо помнишь и знаешь. Разспроси домашнихъ; можетъ быть, они помнятъ подробности, которыя исчезли изъ твоей памяти. Словомъ приготовься къ разсказу».

И если разсказъ обставленъ и подготовленъ такимъ образомъ, онъ дается легко тѣмъ же дѣтямъ, которыя раньше двухъ словъ связать не могли.

Слѣдуетъ всячески сосредоточивать вниманіе дѣтей на сути того, что они хотятъ разсказывать, на главномъ, на основной мысли. Все постороннее, несущественное слѣдуетъ отбрасывать; во первыхъ оно только затемняетъ сущность, а во вторыхъ отнимаетъ время, котораго въ классѣ такъ мало.

Такія сочиненія—разсказы, темами для которыхъ служатъ личныя переживанія, наблюденія дѣтей, имѣютъ для развитія мыслительной способности и рѣчи дѣтей несравненно большое значеніе, чѣмъ такъ называемыя «переложенія», пустившія, къ сожалѣнію, слишкомъ глубокіе корни въ современной школѣ. Въ этихъ сочиненіяхъ развертывается широкая дорога для творчества дѣтей, ихъ самодѣятельности, проявленія индивидуальности; ребенокъ вынужденъ выбирать и комбинировать слова и выраженія самостоятельно, а не комбинировать ихъ изъ готоваго разсказа. Да и часто ли приходится взрослому человѣку пересказывать, излагать своими словами чье нибудь постороннее сочиненіе? Почти никогда. Между тѣмъ разсказывать о видѣнномъ, слышанномъ и пережитомъ каждому приходится почти ежедневно. А къ этому то школа менѣе всего готовитъ; отъ существеннѣйшаго и нужнѣйшаго она отнимаетъ время на несравненно менѣе цѣнный пересказъ.

Предложивъ дѣтямъ обдумать то, о чемъ они будутъ разсказывать, самимъ себѣ ясно все представить, слѣдуетъ соблюдать еще одно существенное правило: никогда не торопить дѣтей, поощрять рѣчь медленную, хоть бы съ съ небольшими паузами, но обдуманную и ясную. Слѣдуетъ всячески бороться съ абстрактнымъ, расплывчатымъ слогомъ, съ излишнимъ многословіемъ. Дѣти должны понимать,

что сущность не въ словахъ, а въ мысляхъ, содержаніи, которое они передаютъ. Слова, за которыми не кроется никакого содержанія, или которыя не нужны для уясненія и освѣщенія содержанія, не имѣютъ никакого значенія, являются лишнимъ баластомъ.

Пересказъ готоваго литературнаго произведенія не долженъ, конечно, быть вычеркнутъ изъ числа факторовъ, развивающихъ рѣчь дѣтей; ему должно быть только отведено второстепенное мѣсто. Разсказъ, прочитанный учителемъ или кѣмъ нибудь изъ дѣтей вслухъ, долженъ прежде всего служить уясненію основной мысли его, его основныхъ частей (составленіе плана), логической и причинной связи его подробностей. И только, когда эта работа произведена и усвоена, можно приступать къ пересказу. Основой послѣдняго долженъ опять таки служить образцовый пересказъ учителя. Учитель можетъ передать разсказъ безъ измѣненій, въ собственномъ вольномъ изложеніи, и можетъ сократить его. Въ послѣднемъ случаѣ онъ долженъ совмѣстно съ классомъ выяснить, какіе элементы разсказа ни въ какомъ случаѣ не могутъ быть выброшены, и наоборотъ, какія подробности могутъ быть удалены безъ всякаго ущерба для уясненія сущности и основной мысли. Слѣдуетъ помнить, что не всѣ разсказы, хотя бы и доступные возрасту и развитію дѣтей, годны для пересказа. Расказы, представляющіе собой совершенные образцы художественной литературы, должны быть изъяты изъ этой работы совершенно. Болѣе всего для нея годятся разсказы съ опредѣленнымъ, яснымъ соотношеніемъ частей: съ понятнымъ, опредѣленнымъ началомъ, серединой и концомъ. Если между частями существуетъ ясная логическая связь, одна часть невольно подводитъ къ другой и разъясняетъ ее. Излишнія детали, подробности только затрудняютъ для маленькихъ дѣтей усвоеніе сущности, а потому и осложняютъ самый пересказъ. На первой ступени обученія слѣдуетъ выбирать разсказы возможно ясные и простые по конструкціи. Во время изложенія дѣтей, слѣдуетъ перебивать ихъ по возможности рѣже, только въ крайней необходимости. Если изложеніе идетъ хоть сколько нибудь гладко, надо дать высказаться до конца даже въ томъ случаѣ, если ребенокъ сдѣлалъ пропускъ. Надо всѣми мѣрами стараться, чтобы работа была общей, чтобы въ ней былъ заинтересованъ весь классъ. Товарищи должны указать на допущенный пропускъ и вообще высказаться по поводу изложенія. Путемъ общей бесѣды слѣдуетъ выяснить его достоинства и недостатки.

Если ребенокъ запинается, забылъ, что было дальше, можно придти къ нему на помощь, по возможности, лаконическимъ намекомъ,

соединяющимъ разъединившіяся звенья ассоціативной цѣпи. Не злоупотребляйте непужными, нарушающими стройность изложенія вопросами. Главное, ради Бога, не требуйте такъ называемыхъ «полныхъ» отвѣтовъ въ тѣхъ случаяхъ, когда они ни къ селу ни къ городу. Мы учимъ дѣтей рѣчи, той рѣчи на которой мы сами говоримъ, и которой и имъ придется владѣть въ ихъ повседневной жизни. Скажите на милость, играютъ ли въ этой рѣчи «полные отвѣты» хоть какую нибудь роль?

Ребенокъ забылъ назвать имя героя. Вы считаете нужнымъ обратить на это его вниманіе, вы произносите одно слово: «имя». Ребенокъ называетъ его и, не прерывая нити своихъ мыслей, излагаетъ дальше. Онъ забылъ указать на время дѣйствія, мѣсто, вы привлекаете на эту оплошность его вниманіе словами: «время», мѣсто» и т. п. Цѣльность изложенія, цѣльность впечатлѣнія— вотъ что надо охранять всѣми мѣрами.

Выдѣленіе скелета разсказа путемъ отбрасыванія безусловно необходимой, но прикрывающей этотъ скелетъ мускулатуры его является работой очень полезной, но не менѣе значительна и продуктивна и обратная работа: облаченіе даннаго скелета логически ему соотвѣтствующими и украшающими его подробностями. Дѣти очень любятъ эту работу — по данной канвѣ словомъ вышивать соотвѣтствующіе узоры. Для образца учитель продѣлываетъ эту работу въ классѣ.

На доскѣ пишется готовый скелетъ или планъ разсказа. Положимъ:

1) Дѣти отправились въ лѣсъ.
2) Непріятное приключеніе въ лѣсу.
3) Счастливый исходъ и возвращеніе домой.

При первой работѣ такого рода лучше, если учитель дастъ дѣтямъ сразу въ законченномъ видѣ свой собственный разсказъ, являющійся развитіемъ даннаго плана. При обученіи дѣтей рѣчи часто приходится нарушать мудрое правило, неоднократно цитируемое Гильдебрантомъ: не давать дѣтямъ въ готовомъ видѣ того, чего они могутъ добиться личными стараніями и работой мысли. Конкретный, по возможности, совершенный образецъ того, что отъ нихъ требуютъ для того или другого сочиненія, дастъ сразу гораздо больше всякихъ разъясненій, какъ то сразу ставитъ пониманіе дѣтей на надлежащія рельсы и въ высшей степени облегчаетъ дальнѣйшую аналогичную работу надъ другимъ матеріаломъ, надъ которымъ дѣтямъ предоставляется оперировать уже самостоятельно. Чтобы дать творчеству дѣтей еще большій просторъ, имъ можно

предоставить составлять планы—скелеты разсказовъ самостоятельно. Одинъ изъ учениковъ придумываетъ планъ и пишетъ его на доскѣ; затѣмъ онъ же развиваетъ его, или послѣднее предоставляется одному изъ его товарищей.

При каждой аналогичной работѣ слѣдуетъ давать дѣтямъ время для подготовки, для обдумыванія, никогда ничего не требовать сразу, такъ сказать съ мѣста въ карьеръ. Вѣдь каждый сколько нибудь уважающій свое дѣло учитель самъ готовится къ уроку, обдумаетъ и планъ своего разсказа и разработку его. Въ правѣ ли мы требовать отъ дѣтей, чтобы они продѣлывали эту работу безъ всякой подготовки? Этими нелѣпыми, къ сожалѣнію, столь часто предъявляемыми къ дѣтямъ требованіями объясняются въ значительной степени разбросанность и хаосъ ихъ мыслей и еще больше дефекты ихъ языка.

Настанетъ время, когда изъ темъ для предстоящихъ экзаменовъ перестанутъ дѣлать какую то государственную тайну и присылать ихъ изъ округа въ запечатанныхъ конвертахъ. Каждый учитель выберетъ соотвѣтствующую тему самъ и впередъ сообщитъ о ней ученикамъ: «Вотъ о чемъ вы будете писать. Обдумайте эту тему хорошенько, поразмыслите, почитайте объ этомъ вопросѣ, усвойте основательнѣе то, что вамъ предстоитъ освѣтить, а на экзаменѣ вы изложите результатъ вашей работы. Честь тому, кто ее произведетъ наилучшимъ образомъ».

Голыя, фактическія знанія, вполнѣ удовлетворяющія современную школу, несмотря на всю ихъ шаткость и сомнительность,— наименьшая цѣнность среди результатовъ, къ которымъ должны привести старанія школы. Главная задача школы — научить логически мыслить, разбираться въ данномъ явленіи, изыскивать пути для его усвоенія, научить работать надъ матеріаломъ, осмысленно читать и имѣть общеніе съ литературой. Студентъ, ученый, писатель готовятся къ диссертаціи, лекціи, диспуту, ученому и художественному сочиненію. Это основное право каждаго труда. И мы лишаемъ его нашихъ школьниковъ.

Мы слышимъ возраженіе: но какъ при этомъ избѣжать обмана? Какъ быть увѣреннымъ, что подготовительная работа совершена самостоятельно дѣтьми, что она не продуктъ участія и помощи домашнихъ? Но мы имѣемъ ввиду школу нормальную и семью достойную, въ которыхъ не будетъ мѣста ни лицемѣрію, ни лжи, которыя такъ пышно цвѣтутъ при современномъ строѣ школы.

Прежде чѣмъ покончить съ разсказомъ, нельзя не упомянуть еще объ одномъ видѣ работъ въ этой области—доканчиваніи

дѣтьми разсказа, работѣ, которой съ такой страстностью предавался маленькій Гете. «Если я прерывала разсказъ и отодвигала развязку до другого вечера», свидѣтельствуетъ его мать, «я могла быть увѣренной, что онъ докончитъ его самъ и явится на помощь моему воображенію. И когда я на другой вечеръ заканчивала его такъ, какъ онъ желалъ, и прибавляла: «вотъ видишь, какъ ты вѣрно отгадалъ!» восторгу его не было конца». Конечно не всѣ дѣти реагируютъ на подобное заданіе съ геніальностью Гете, но всѣ очень любятъ подобныя работы. Учитель разсказываетъ дѣтямъ начало разсказа, предоставляя имъ къ слѣдующему уроку придумать конецъ. Очень желательно давать такое начало, которое предоставляло бы просторъ воображенію дѣтей развѣтвляться въ разныхъ, часто противуположныхъ направленіяхъ. При этомъ въ высшей степени интересно слѣдить за проявленіемъ индивидуальности дѣтей, ихъ психики и нравственнаго міровоззрѣнія.

На первыхъ ступеняхъ обученія большинство аналогичныхъ работъ должны производиться устно. Приступать къ выполненію ихъ письменно можно только тогда, когда техническая способность дѣтей, ихъ скоропись, знаніе техники письма, хотя элементарной орѳографіи не будутъ отставать отъ послѣдовательной работы ихъ мысли. Это настаетъ не скоро; вначалѣ мысль всегда убѣгаетъ впередъ, и рука не въ силахъ угнаться за нею. При этомъ условіи письменная работа не только безполезна, но вредна.

Спорнымъ вопросомъ является составленіе плановъ при устныхъ и письменныхъ сочиненіяхъ дѣтей. Выдѣленіе плана по готовому разсказу способствуетъ какъ уясненію логической связи между отдѣльными частями его, такъ и ознакомленію съ особенностями его конструкціи. Это работа въ высшей степени полезная. Тѣмъ не менѣе ею не слѣдуетъ злоупотреблять: она легко прискучиваетъ и въ силу этого одного теряетъ въ продуктивности. Что же касается готовыхъ плановъ для самостоятельныхъ сочиненій дѣтей, то противъ нихъ раздаются частныя и основательныя возраженія: они связываютъ творчество дѣтей, предписываютъ готовые пути для ихъ мысли и т. п. Все это такъ. Но неужели хоть сколько-нибудь разбирающійся въ своихъ ученикахъ учитель свяжетъ готовымъ планомъ того изъ нихъ, кто безъ него можетъ обойтись? Это такъ чувствуется, когда планъ не нуженъ, что и въ голову не придетъ къ нему прибѣгать. Но чувствуется это во всякомъ случаѣ не часто. Средніе ученики, про ниже ихъ стоящихъ и говорить ужъ нечего, дѣти, не втянувшіяся еще въ творческую работу, нуждаются въ руководительствѣ ихъ мыслью и воображеніемъ до поры до вре-

мени. На первыхъ порахъ это положительно необходимо. И при готовомъ планѣ есть просторъ для творчества дѣтей. Когда они попривыкнутъ къ работѣ, можно ихъ творчество вывести изъ рамокъ, предоставлять имъ самостоятельно намѣчать и устанавливать и исходную точку работы и ея основныя части.

И когда это время настало, работамъ этого рода должны быть предоставлены честь и мѣсто. Но ребенка нужно привести къ пониманію, что, прежде чѣмъ приступить къ сочиненію, онъ долженъ намѣтить исходную точку—тему его, затѣмъ, разобравшись въ намѣченномъ для сочиненія матеріалѣ, сгруппировать его по частямъ т. е. составить планъ, а затѣмъ уже приступать къ его разработкѣ.

Въ каждомъ разсказѣ должна быть завязка, или исходная точка повѣствованія. Затѣмъ развертывается содержаніе; развертываніе это сопряжено съ наростаніемъ интереса слушателя или читателя. Сюда должны входить только тѣ детали, которыя освѣщаютъ, углубляютъ основное дѣйствіе, содѣйствуютъ росту интереса. Все, что запутываетъ, затемняетъ содержаніе, ослабляетъ интересъ, должно быть отброшено. Послѣдняя часть разсказа—завершеніе главнаго дѣйствія, заключеніе—обыкновенно самая короткая. Какъ образецъ строгаго соблюденія этихъ условій, можно разобрать съ дѣтьми разсказъ «Жучка» Гарина (Христ. «Жизнь и Слово». Вып. I).

I часть. Пропала Жучка. Ее бросили въ колодезь.
II часть. Мальчикъ рѣшается ее спасти.
Въ этой наиболѣе длинной части излагаются послѣдовательно всѣ мѣропріятія, клонящіяся къ спасенію собаки. Происходитъ постепенное, въ высшей степени интенсивное наростаніе интереса, разрѣшающееся полнымъ удовлетвореніемъ:
III часть. Жучка спасена.
Дальнѣйшія подробности излишни.

Матеріалъ для подобныхъ работъ доставляютъ съ одной стороны, какъ было уже сказано, опытъ, наблюденіе дѣтьми явленій жизни, съ другой ихъ собственное воображеніе. Мысли и представленія, возникающія какъ результатъ работы воображенія, имѣютъ нѣкоторыя изъ преимуществъ мыслей—продуктовъ опыта: онѣ являются *собственными*, *личными* мыслями автора и облекаются въ вполнѣ *самостоятельную*, *собственную* словесную форму. Но онѣ менѣе ясны и опредѣленны; при возникновеніи онѣ выдѣляются съ меньшею отчетливостью. Онѣ подвижны, измѣнчивы, ихъ труднѣе воспроизвести въ памяти въ первоначальномъ видѣ. Этотъ недостатокъ ясности, постоянства въ образахъ воображенія представляетъ безусловное неудобство при оперированіи ими дѣтьми въ цѣляхъ ихъ словеснаго воспроизведенія. Ребенку трудно придать

этимъ образомъ единство, закрѣпить ихъ, подчинить опредѣленному плану. Не легко заставить его понять, что не все, доставляемое намъ работой воображенія, достойно того, чтобы войти въ намѣченное нами сочиненіе.

При авторской творческой дѣятельности воображенія дѣтей слѣдуетъ неизмѣнно привлекать ихъ вниманіе на то, что всѣ подробности ихъ сочиненія должны быть правдоподобны, они не должны противорѣчить законамъ природы, логики и вѣроятія во всѣхъ случаяхъ, когда они заимствуютъ сюжетъ изъ реальной жизни, когда они говорятъ о событіяхъ, которыя *могли бы* произойти, хотя они въ дѣйствительности и не происходили. Но можно придумать и такія событія, которыя реально осуществиться не могутъ. Подобная работа воображенія доставляетъ удовольствіе дѣтямъ, въ психологіи которыхъ фантастическій сказочный элементъ играетъ существенную роль. Хотя животныя говорить не умѣютъ, но мы въ правѣ представить ихъ въ нашемъ разсказѣ говорящими. Есть дѣти, творчество которыхъ преимущественно устремляются по этому руслу—фантастическаго и неправдоподобнаго. Ставить ему преграды не слѣдуетъ, но безусловно необходимо не дозволять ему выливаться въ форму неудержимаго нелѣпаго фиглярничанья.

Для образца предлагаемъ нѣсколько темъ для дѣтскихъ разсказовъ—сочиненій.

I. Матеріалъ доставляется опытомъ.

1) Не были ли вы въ теченіи послѣднихъ дней чѣмъ нибудь настолько заинтересованы, что вы разсказали объ этомъ вашимъ родителямъ. Разскажите объ этомъ вашимъ товарищамъ.
2) Разскажите, что съ вами произошло интереснаго въ послѣднюю недѣлю.
3) Разскажите о самомъ интересномъ происшествіи вашего лѣта.
4) Разскажите о вашей собакѣ, кошкѣ и т. д.
5) О интересной прогулкѣ, посѣщеніи звѣринца, мельницы и т. п.
6) Разскажите намъ вашъ какой нибудь яркій, хорошо сохранившійся въ памяти сонъ.

Темы эти могутъ варьироваться до безконечности.

Для этого же вида работъ можетъ служить интересный и въ высшей степени полезный матеріалъ, доставляемый наблюденіями надъ дѣйствіями людей и животныхъ. Предшествующая имъ работа изученія того или другого дѣйствія, вида труда пріучаетъ къ наблюденію, къ сознательному, вдумчивому отношенію къ окружающему. Два разныхъ человѣка могутъ производить одну и ту же работу различно. По описанію ея можно судить о работникѣ.

1) Понаблюдайте, какъ то или другое лицо топитъ печку. Подробно разскажите объ этомъ намъ.

2) Какъ ставятъ самоваръ.
3) Какъ натираютъ полъ.
4) Какъ штукатурятъ домъ.
5) Что дѣлаетъ кондукторъ въ вагонѣ трамвая.
6) Приглядитесь къ кошкѣ, когда она выслѣживаетъ птичку. Разскажите намъ о ея повадкахъ и движеніяхъ.
7) Разскажите о мышкѣ, выбѣжавшей изъ норы, о дѣйствіяхъ канарейки въ клѣткѣ, молодой игривой собакѣ, несушейся лошади, порхающей бабочкѣ и т. п.

Подобныя работы должны производиться непосредственно послѣ наблюденія надъ тѣмъ или другимъ явленіемъ, послѣ спеціальнаго изученія его.

Образецъ выполненной работы:

Горничная отворила дверцу печки и выгребла въ ведро золу. Она открыла трубу; вьюшки положила на полъ у печки. Она пошла въ кухню и принесла въ полотенцѣ охапку дровъ; положила ихъ въ печку по возможности рыхло, чтобы воздухъ имѣлъ доступъ къ каждому полѣну. Она принесла лучинокъ, зажгла ихъ спичкой и положила ихъ въ печку подъ дрова. Когда дрова разгорѣлись, она притворила дверцу печки, оставивъ щель для доступа воздуха. Отъ времени до времени она приходила и мѣшала горѣвшія дрова кочергой, чтобы всѣ полѣнья горѣли равномѣрно. Когда дрова сгорѣли, и она убѣдилась, что опасности отъ угара нѣтъ, она сгребла горячіе угли въ кучу, затворила плотно дверцу печки и закрыла трубу.

Подобныя работы особенно удобны для выясненія дѣтямъ значенія порядка, строгой послѣдовательности, въ которой элементы одного и того же дѣйствія совершались, послѣдовательности, которая отнюдь не можетъ быть нарушена при изложеніи. Дѣти, не прошедшія въ этомъ смыслѣ черезъ опредѣленную дисциплину, склонны разбрасываться, перескакивать отъ одного дѣйствія къ другому безъ соблюденія закона послѣдовательности. Если въ дѣйствіи принимаетъ участіе одно лицо, установить послѣдовательность его пріемовъ не трудно. При двухъ или болѣе лицахъ это значительно труднѣе. Но и эта задача не должна упускаться изъ виду.

Темами для нея могутъ служить:

1) Два замазчика замазываютъ одновременно окна.
2) Два дежурныхъ ученика убираютъ классъ.
3) Садовникъ съ мальчикомъ-помощникомъ поливаютъ садъ.
4) Двѣ собаки рѣзвятся.
5) Кошка играетъ пойманной мышкой и т. п.

Предрѣшать подобныя темы трудно; ихъ выдвигаетъ сама жизнь. Повторяемъ: дѣти должны описывать только то, что они непосредственно сами видѣли и изучили.

Трудность этихъ работъ заключается въ соблюденіи и ясномъ изложеніи соотношенія между дѣйствіями двухъ лицъ. Описывать ихъ пріемы приходится поочередно, но слушатель долженъ понять, что они совершались въ одно время.

Егоръ и Иванъ замазывали у насъ сегодня окна. Егоръ началъ съ того, что вымылъ окна въ гостиной. Онъ развелъ мѣлъ въ водѣ и обмазалъ этой кашицей

стекла перваго окна. Затѣмъ онъ продѣлалъ то же со вторымъ и третьимъ окномъ, Въ это время мѣлъ на первомъ окнѣ высохъ. Тогда Егоръ стеръ его тряпкой, послѣ чего онъ долго теръ стекло чистой суконкой, пока оно не стало безукоризненно чисто; тогда онъ сталъ чистить стекла второго окна.

Пока онъ былъ этимъ занятъ, Иванъ приготовилъ замазку и принесъ изъ кухни корзину со мхомъ. Когда первое окно было готово, онъ приступилъ къ его замазкѣ: насыпалъ между рамами песку, покрылъ песокъ мхомъ, выбралъ весь соръ и сосновыя иглы, воткнулъ нѣсколько зеленыхъ вѣточекъ брусники. Затѣмъ затворилъ обѣ рамы, крѣпко задвинулъ задвижки и замазалъ щели замазкой. Тогда онъ продѣлалъ то же со вторымъ окномъ, которое было уже готово къ его услугамъ. Такимъ образомъ Иванъ и Егоръ вычистили и замазали одно за другимъ всѣ окна нашей квартиры.

II. Темы, матеріалъ для которыхъ доставляетъ воображеніе.

При выполненіи работъ этого рода вниманіе должно быть направлено на то, чтобы матеріалъ, доставляемый воображеніемъ, былъ въ строгомъ соотвѣтствіи съ законами природы и дѣйствительности. Для этого требуется основательное знаніе той реальной обстановки, въ которой намѣченныя нами событія должны развернуться. Наилучшую работу создастъ воображеніе того, кто внимательно и сознательно наблюдаетъ жизнь и комбинируетъ воображаемыя имъ событія такъ, что они кажутся реальными.

1) Приключеніе на прогулкѣ въ лодкѣ.
2) Не дошедшее письмо.
3) Ошибка въ текстѣ телеграммы.
4) Приставшая собака.
5) Отважный поступокъ.
6) Какъ Полканъ спасъ своего хозяина.
7) Заблудившійся мальчикъ.
8) Пожаръ въ деревнѣ и т. п.

Сюда же могутъ быть отнесены разсказы по пословицамъ. Разсужденія и философствованія по пословицамъ, которыми одно время школа такъ злоупотребляла, недопустимы въ первые годы обученія; они могутъ фигурировать лишь въ старшихъ классахъ. Но съ пословицами, какъ однимъ изъ видовъ народнаго творчества, слѣдуетъ знакомить дѣтей возможно раньше. Онѣ цѣнны не только, какъ выраженіе народной мудрости, въ отдѣльныхъ случаяхъ доступной пониманію дѣтей и младшаго возраста, но и какъ образцы народнаго языка, мѣткаго, яркаго, образнаго; а языкъ народный долженъ имѣть постоянный доступъ къ дѣтямъ. Ребенокъ долженъ знать пословицы, доступныя ему по смыслу, долженъ отдавать себѣ отчетъ, въ какихъ случаяхъ ихъ можно цитировать, но ни о какихъ объясненіяхъ ихъ содержанія рѣчи быть не можетъ. Если ученикъ сумѣетъ придумать по пословицѣ соотвѣтствующій ей разсказъ, онъ докажетъ, что суть ея имъ усвоена. Сама пословица

служитъ въ такомъ случаѣ заглавіемъ разсказа. Для этихъ цѣлей можно использовать слѣдующія пословицы:

Не смѣйся чужой бѣдѣ, своя на грядѣ. Близокъ локоть, да не укусить. Ученье свѣтъ, неученье тьма. Вмѣстѣ тѣсно, врозь скучно. Не плюй въ колодезь, пригодится воды напиться. На Бога надѣйся, а самъ не плошай. Голодъ лучшій поваръ и мн. др.

Желательна и обратная работа: учитель предлагаетъ дѣтямъ разсказъ, а дѣти связываютъ его содержаніе съ соотвѣтствующей пословицей.

III. Темы фантастическія.

Повторяемъ, что прибѣгать къ нимъ слѣдуетъ съ осторожностью, отнюдь не допуская безсмысленнаго словоизверженія.

1) Старая мышь поучаетъ своихъ дѣтенышей.
2) Разсказъ птички, вернувшейся изъ теплыхъ странъ.
3) Добрая фея (сказка).
4) Русалка (сонъ мальчика).
5) Полетъ на змѣѣ (сказочное происшествіе).

Дѣти должны при этомъ отчетливо отдѣлять элементъ сказочный, фантастическій отъ реальнаго, съ которымъ онъ переплетается. Птичка говоритъ—это противорѣчитъ дѣйствительности, но то, что она разсказываетъ о своемъ путешествіи, должно ей строго соотвѣтствовать. Мальчикъ летитъ на змѣѣ; пусть онъ долетитъ на немъ до сѣвернаго полюса, какъ это ни нелѣпо, но увидѣть тамъ пальму онъ не можетъ.

Прежде чѣмъ покончить съ разсказомъ, считаемъ нужнымъ обратить еще разъ вниманіе на то, что наиболѣе цѣнны по своему значенію, какъ для общаго развитія ребенка, такъ и для развитія его рѣчи, тѣ сочиненія, при которыхъ творчество его направляется по вполнѣ свободнымъ, независимымъ отъ посторонняго вмѣшательства, имъ самимъ изыскиваемымъ путямъ; предоставлять выбирать темы для своихъ сочиненій слѣдуетъ самимъ дѣтямъ. Только такія сочиненія являются отраженіемъ дѣтской души. По нимъ можно прослѣдить расширеніе и ростъ ихъ интересовъ, вліяніе на нихъ среды и обстановки, логику ихъ мышленія, ихъ этическое міровоззрѣніе, отношеніе къ природѣ, индивидуальность и развитіе языка. Работа учителя сводится только къ руководству дѣтьми въ этой интересной и значительной работѣ самоопредѣленія души, къ облагораживанію тѣхъ словесныхъ формъ, въ которыхъ эта работа воплощается.

Бесѣды.

Бесѣды, какъ одинъ изъ методическихъ пріемовъ развитія рѣчи дѣтей, ведутся одновременно и параллельно съ разсказомъ, но въ жизнь дѣтей онѣ входятъ позднѣе послѣдняго: разсказывать можно уже дѣтямъ, съ которыми бесѣдовать еще нельзя.

Рѣчь ребенка носитъ характеръ самоопредѣленія, и бесѣды наилучшимъ образомъ способствуютъ этому самоопредѣленію. За подобными бесѣдами выясняется, какъ велика у дѣтей потребность выражать свои мысли, какъ развязывается ихъ языкъ, разъ тема бесѣды соотвѣтствуетъ ихъ интересамъ и психикѣ. Прослѣдите за какимъ-нибудь мальчуганомъ, языкъ котораго безнадежно непокоренъ усиліямъ учителя на томительно-безцвѣтномъ урокѣ роднаго языка, когда онъ, никѣмъ не наблюдаемый, сойдется съ товарищемъ. У него съ нимъ тысяча общихъ интересовъ, такъ многое надо ему разсказать, и слова такъ и сыпятся съ его языка, быть можетъ, не всегда правильныя, но послушныя и неудержимыя. Этотъ же мальчуганъ не будетъ молчать и во время интересной классной бесѣды; онъ будетъ наравнѣ съ товарищами рваться выразить свои мысли. Задача учителя облегчать, отшлифовать этотъ естественный процессъ.

Человѣку чаще приходится въ жизни говорить, чѣмъ писать, чаще бесѣдовать, чѣмъ сочинять. Дѣти разговариваютъ тоже много, но безсистемно, по интуиціи. Школа должна придать этому разговору систему, научить дѣтей вдумчиво относиться къ своимъ словамъ, понимать, что не каждое слово нужно и цѣнно.

Сократъ утверждаетъ, что совсѣмъ не существуетъ ученія и обученія, поскольку подъ этими словами понимается вливаніе познаній одного въ душу другого. Понять, усвоить что-нибудь каждый можетъ только самъ, а другой только даетъ толчекъ къ исканію. Въ этомъ смыслѣ общеніе людей, столкновеніе мнѣній оказываютъ обучающее дѣйствіе. Сократъ и Платонъ глубоко это понимали. Они не могли себѣ представить развитія познанія, а стало быть и языка иначе, какъ въ формѣ взаимнаго обмѣна мыслей т. е. бесѣды.

Свободная, непринужденная бесѣда, согрѣтая интересомъ, осмысленная цѣнностью и значительностью ея содержанія, является однимъ изъ могущественнѣйшихъ факторовъ развитія рѣчи дѣтей. Темы для бесѣдъ должны вытекать изъ школьной и домашней жизни дѣтей, изъ окружающей дѣйствительности, ихъ личнаго опыта, изъ прочитаннаго и изучаемаго.

«Въ *) бесѣдѣ съ дѣтьми слѣдуетъ отправляться отъ предметовъ, непосредственно дѣйствующихъ на ихъ внѣшнія чувства, и, указывая на эти предметы, предлагать давать имъ названія. Затѣмъ слѣдуетъ перейти къ предметамъ, которыхъ нѣтъ на лицо, но которые они уже видѣли или чувствовали, и упражнять въ одно время воображеніе и языкъ дѣтей, заставляя перечислять тѣ предметы, о которыхъ они вспомнятъ. Матеріаломъ для такихъ упражненій могутъ служить всѣ предметы, находящіеся въ комнатѣ, всѣ видимыя части человѣческаго тѣла, всѣ предметы питанія, части одежды, предметы комфорта, все, что находится въ полѣ, въ саду, на фермѣ, животныя, растенія, поскольку они знакомы дѣтямъ. Слѣдующія ступени состоятъ въ томъ, чтобы указать главныя части, составляющія цѣлое, взаимное расположеніе этихъ частей, ихъ связь, ихъ подвижность, если послѣднюю можно показать безъ поврежденія цѣлаго. Съ этими указаніями можно связать элементарныя свѣдѣнія объ употребленіи этихъ предметовъ, также какъ наставленіе о томъ, какъ не слѣдуетъ ихъ употреблять во избѣжаніе порчи, и какъ ихъ беречь и сохранять. Здѣсь же умѣстно затронуть и сравнить количество, число, размѣры, форму предметовъ.

Этого еще недостаточно для того, чтобы поднять представленіе до уровня ясности и подготовить путь для будущей абстракціи. Сначала слѣдуетъ отъ самихъ предметовъ отвлечь свойственные имъ предикаты путемъ отысканія ихъ признаковъ. Затѣмъ наоборотъ, разъ установлены предикаты, группировать предметы смотря по тому, насколько они могутъ подойти подъ эти предикаты. Уже у Песталоцци проводится это различіе, существенное для подготовки къ абстракціи. Здѣсь само собой представляется: сравненіе, различіе, иногда болѣе точныя наблюденія. Свѣдѣнія, неправильнымъ путемъ пріобрѣтенныя благодаря слишкомъ свободному воображенію, должны исправляться посредствомъ постояннаго обращенія къ опыту, какъ къ источнику истиннаго знанія.

Самое важное, что остается еще сдѣлать, это—обозрѣть довольно длинный періодъ времени, къ которому можно отнести вещи

*) Іог. Гербартъ. Главнѣйшія педагогическія сочиненія.

въ смыслѣ ихъ естественнаго и искусственнаго происхожденія. Такимъ образомъ пріобрѣтаются тѣ предварительныя знанія, которыя, съ одной стороны, связаны съ наиболѣе легкими элементами технологіи, а съ другой относятся къ сношеніямъ людей между собой, и изъ которыхъ возникаютъ впослѣдствіи точки соприкосновенія для естественной исторіи и географіи. Здѣсь также надлежитъ подготовлять почву и для исторіи, указывая на времена (хотя бы безъ всякаго точнаго обозначенія), когда люди не имѣли еще современныхъ орудій и утвари, еще не знали современныхъ искусствъ и не обладали матеріалами, которые мы получаемъ изъ отдаленныхъ странъ».

Краткая программа, намѣченная Гербартомъ и отнюдь, конечно, не исчерпывающая той огромной области, которая можетъ доставлять матеріалъ для бесѣдъ, преслѣдующихъ въ одинаковой степени, какъ умственное развитіе дѣтей, такъ и развитіе ихъ рѣчи, только подтверждаетъ высказанное выше основное положеніе, что забота о развитіи языка дѣтей должна быть вмѣнена всѣмъ учителямъ въ равной степени. Современная школа, быть можетъ, и раздѣляетъ этотъ взглядъ въ принципѣ, но осуществить его не можетъ ужъ по одному недостатку времени. Преслѣдуя исключительную цѣль насажденія знаній, она удѣляетъ этому столько времени, преподноситъ знанія въ такомъ излишнемъ, вредномъ количествѣ, что приходится выбрасывать за бортъ все, что яко бы непосредственно къ этому не клонится, въ томъ числѣ и спеціальныя заботы о языкѣ дѣтей. Она довольствуется малѣйшимъ намекомъ, доказывающимъ, что знаніе такъ или иначе проникло въ голову учениковъ, и не требуетъ воплощенія его въ толковое, обстоятельное, ясное слово.

Какое бы великое это было благо, пріобрѣтеніе для культуры человѣчества, если бы школа, сокративъ свои программы, отбросила изъ нихъ весь ненужный хламъ въ видахъ болѣе отчетливаго, сознательнаго, яркаго усвоенія лишь дѣйствительно нужнаго и существеннаго, а послѣднее въ пору дѣтства не мыслимо безъ самаго широкаго, неограниченнаго представительства роднаго языка и живого слова.

Основная задача учителя должна заключаться въ томъ, чтобы вести бесѣды съ дѣтьми такъ, чтобы каждая изъ нихъ заканчивалась закругленнымъ, на опредѣленную тему составленнымъ устнымъ сочиненіемъ, которое можетъ, а часто должно быть изложено и письменно, если послѣдняя задача не превышаетъ силъ дѣтей. Такимъ образомъ ученикъ научается понимать, что всякая работа, передающая въ связной, логичной литературной словесной формѣ

итогъ оперированія надъ извѣстными мыслями и представленіями, является *сочиненіемъ*, что все значеніе этой работы именно въ мысляхъ, въ содержаніи, а слово является, по выраженію Гильдербанта, лишь платьемъ, въ которое наши мысли облекаются, платьемъ, которое должно быть опрятно и, по возможности, прекрасно.

Бесѣда, являющаяся настоящимъ рычагомъ аналитическаго обученія, въ итогѣ заканчивается синтезомъ. Анализируя то или другое явленіе, расчленяя его, разбираясь въ мысляхъ, представленіяхъ и логикѣ каждаго ребенка въ отдѣльности, она синтезируетъ всѣ кристаллизующіеся и выдѣляющіеся основные элементы въ одно стройное цѣлое. Сочиненіе, вытекающее изъ бесѣды, не должно быть длинно. Оно должно лишь служить доказательствомъ, что умъ учениковъ былъ сконцентрированъ на данномъ предметѣ и извлекъ изъ него все нужное и существенное.

Какія же сочиненія могутъ вытекать изъ такого рода бесѣдъ съ дѣтьми? Если темой ихъ является матеріалъ научный, строго конкретный, то онѣ могутъ привести къ законченному описанію, сравненію, выясненію значенія того или другого предмета или явленія. Если же бесѣда возникла вслѣдствіе явленія соціальнаго, общественнаго, нравственнаго, наблюдаемаго дѣтьми лично или выдвинутаго чтеніемъ, то она будетъ способствовать выясненію того или другого этическаго воззрѣнія, приведетъ къ характеристикѣ явленія, лица, выдвинетъ индивидуальное отношеніе къ нимъ дѣтей. Иногда одна и та же тема приводитъ къ ряду независимыхъ другъ отъ друга сочиненій.

Дѣти принесли въ классъ ранней весной мертвую ласточку съ пробитой головой, поднятую въ полѣ. Исходная точка одна— убитая ласточка.

Сочиненія:
1) О перелетѣ птицъ.
2) О теплыхъ странахъ.
3) Жизнь и нравы ласточекъ.
4) О птицахъ: ихъ внѣшній видъ, питаніе, птицы пѣвчія. Значеніе птицъ: польза, вредъ отъ птицъ и т. д.
5) Выясненіе причинъ гибели ласточки:
а) Коршунъ заклевалъ (борьба въ природѣ, о хищныхъ птицахъ).
б) Мальчикъ убилъ камнемъ (выдвигается этическій вопросъ).
6) Придумать разсказъ о погибшей ласточкѣ.

Продѣлать всѣ эти сочиненія нѣтъ, конечно, никакой надобности. Жевать одно и то же слишкомъ долго и на разные лады никогда не слѣдуетъ. Умъ ребенка подвиженъ и требуетъ все новыхъ впечатлѣній. Учитель выбираетъ ту тему для бесѣды, которая больше всего соотвѣтствуетъ переживаемому классомъ моменту.

Чтобы бесѣды носили оживленный характеръ и достигали наибольшаго въ смыслѣ развитія мыслительной способности дѣтей и ихъ рѣчи, надо стремиться извлекать самостоятельную мысль дѣтей, личное отношеніе къ предмету.

Въ скрытыхъ мысляхъ и чувствахъ дѣтей заключается ихъ я, которое требуетъ развитія и обработки. Для развитія словесной способности ребенка слѣдуетъ прежде всего пользоваться содержаніемъ его души. Нужно расчищать дорогу творчеству дѣтей, а путь къ этому—предоставлять дѣтямъ самимъ выбирать матеріалъ для своихъ устныхъ и письменныхъ сочиненій, комментировать его, вводить детали личнаго свойства.

Умѣніе спрашивать—дѣло не легкое, но еще труднѣе пріучать дѣтей къ свободной рѣчи, къ разспрашиванію въ предѣлахъ того матеріала, который бесѣда охватываетъ. Попытки дѣтей уяснить, освѣтить этотъ матеріалъ путемъ личной инициативы, личныхъ вопросовъ, исканій надо всячески поощрять.

Учитель долженъ держаться въ сторонѣ, не подавлять своимъ авторитетомъ; его роль главнымъ образомъ дирижерская. Онъ долженъ слѣдить за ходомъ бесѣды, умѣлыми пріемами направлять ее, не давать уклоняться въ сторону, что не легко даже со взрослыми собесѣдниками; про дѣтей и говорить нечего. Дѣтская мысль съ трудомъ подчиняется уздѣ; она бѣжитъ отъ одного ассоціативнаго звена къ другому съ легкостью шара, катящагося по наклонной плоскости.

«Блаженъ, кто словомъ твердо правитъ и держитъ мысль на привязи свою», сказалъ Пушкинъ. Держать мысль на привязи—трудно дающееся искусство, потому то и слѣдуетъ прививать его людямъ съ малолѣтства. Ребенокъ долженъ учиться понимать, что въ бесѣдѣ, въ разговорѣ мы не должны уклоняться отъ главнаго, отъ того, что является основной темой, что въ изложеніи нашихъ мыслей долженъ соблюдаться порядокъ, что, поддаваясь нашимъ ассоціаціямъ, мы можемъ забрести, Богъ вѣсть куда, и забыть, о чемъ мы начали говорить.

Методическіе пріемы при руководительствѣ бесѣдой сводятся къ слѣдующему:

1) Не давать ученикамъ удаляться отъ главной темы.

2) Неуклонно вести къ конечнымъ выводамъ.

3) Не прерывать дѣтей безъ безусловной необходимости. Относить замѣчанія и поправки къ концу.

4) Не требовать полныхъ отвѣтовъ. Бесѣда должна вестись естественно и непринудительно. Краткій отвѣтъ, разъ онъ логически

и грамматически вѣренъ, можетъ быть убѣдительнѣе распространеннаго.

5) Не злоупотреблять вопросами. Обходиться безъ нихъ, если возможно достигнуть той же цѣли путемъ краткаго указанія, напоминанія.

6) Привлекать къ оцѣнкѣ высказываемыхъ мыслей и ихъ словеснаго изложенія весь классъ.

7) Вызывать соревнованіе, желаніе высказаться ясно и изысканно.

О поправкѣ ошибокъ рѣчи будетъ сказано дальше.

Остается еще упомянуть о бесѣдахъ съ дѣтьми, какъ подготовкѣ къ слушанію литературно-художественныхъ произведеній. Чтобы сохранить цѣльность художественнаго впечатлѣнія, вызываемаго этимъ чтеніемъ, не ослабить подъема чувствъ и настроенія, имъ вызываемаго, вся черновая сторона объяснительнаго чтенія, связанная съ выясненіемъ конкретныхъ образовъ, должна предшествовать самому чтенію.

Предположимъ, что предстоитъ чтеніе «Вѣтки Палестины» Лермонтова. Ему предшествуетъ бесѣда приблизительно по слѣдующему плану:

(Демонстрируется картина—пальма).

Пальмы. Описаніе ихъ. Родина ихъ (Палестина. Ливанъ. Іерусалимъ. Іорданъ).
Значеніе Палестины для христіанъ.
Паломничество въ Палестину.
Реликвіи изъ Палестины: земля Палестины, вода Іордана, засушенныя вѣтки пальмъ и другихъ растеній.
Реликвіи эти хранятъ въ кіотахъ съ образами.

Черезъ нѣкоторое время послѣ бесѣды дѣтямъ читается само стихотвореніе. Никакихъ разъясненій больше не дѣлается. Все доступное объясненію было выяснено во время бесѣды. Остальное—область чувства, настроенія и должно быть воспринято душой ребенка безъ посторонняго вмѣшательства.

Впрочемъ о чтеніи лит. худож. произведеній рѣчь еще впереди.

Картины.

Картинамъ, какъ фактору духовнаго развитія ребенка, должно быть отведено почетное мѣсто съ первыхъ лѣтъ его сознательной жизни. Мы уже знаемъ, какое громадное значеніе имѣютъ опытъ, личное наблюденіе ребенка для развитія его мыслительной способности и рѣчи. Картины раздвигаютъ поле непосредственнаго наблюденія. Образы, представленія, ими вызываемые, конечно, менѣе ярки, чѣмъ тѣ, которые даетъ реальная жизнь, но съ этимъ приходится мириться. Во всякомъ случаѣ они несравненно болѣе ярки и опредѣленны, чѣмъ образы, вызываемые голымъ словомъ, будь то устнымъ или печатнымъ. Видѣть жизнь во всѣхъ ея проявленіяхъ собственными глазами au naturel нѣтъ никакой возможности. Потому то картины такъ цѣнны, и значеніе ихъ въ школѣ такъ велико.

Обученіе по картинамъ имѣетъ всѣ преимущества обученія путемъ опыта: усвоеніе изучаемаго совершается не однимъ слуховымъ, но и зрительнымъ путемъ, изъ чего проистекаетъ большая яркость образовъ, и ребенку представлена свобода, личная инициатива при воплощеніи этихъ образовъ въ ту или другую словесную форму.

Виды работъ по картинамъ въ высшей степени многочисленны. Одна и та же картина *можетъ* служить матеріаломъ для нѣлаго ряда разнообразнѣйшихъ сочиненій, но при занятіяхъ съ одними и тѣми же дѣтьми она *должна* служить ограниченному количеству ихъ. Не надоѣдать одними и тѣми же впечатлѣніями и образами—вотъ о чемъ долженъ заботиться каждый учитель.

При выборѣ картинъ въ цѣляхъ обогащенія представленій и понятій и развитія языка слѣдуетъ соблюдать строгую постепенность, переходъ отъ доступныхъ, простыхъ сюжетовъ къ болѣе труднымъ и сложнымъ. По своему содержанію картина должна соотвѣтствовать возрасту дѣтей, уровню ихъ развитія, ихъ соціальному положенію, но она достигаетъ своего назначеніе только тогда, когда представляетъ просторъ для расширенія ихъ умственнаго кру-

гозора и для увеличенія запаса словъ. Дѣти проявляютъ совершенно исключительную любовь къ картинамъ: онѣ напоминаютъ имъ видѣнное, ими лично пережитое, возбуждаютъ ихъ воображеніе. Этой любовью слѣдуетъ широко пользоваться для развитія наблюдательности, ясности мышленія и языка дѣтей.

Надо стремиться, чтобы разсматриваемыя картины способствовали развитію въ дѣтяхъ эстетическаго чувства или, по крайней мѣрѣ, не портили ихъ вкуса.

Прежде чѣмъ приступать къ болѣе сложнымъ работамъ по картинамъ, слѣдуетъ пріучить дѣтей *разсматривать* картину, запоминать ея содержаніе. Первая простѣйшая работа по картинамъ—перечисленіе изображенныхъ на нихъ предметовъ—должна производиться, какъ на основаніи наличныхъ зрительныхъ впечатлѣній (ребенокъ смотритъ на картину и перечисляетъ предметы), такъ и по памяти (ребенокъ отворачивается отъ картины и припоминаетъ, что онъ видѣлъ). При этомъ часто обнаруживается въ высшей степени интересная и характерная разновидности дѣтской психики: одинъ ребенокъ повторяетъ все видѣнное съ поразительной точностью, другой почти ничего не запомнитъ, а третій съ амплломбомъ говоритъ о томъ, чего на картинѣ вовсе нѣтъ, и самъ искренно пораженъ, когда его вновь пригласятъ взглянуть на картину и провѣрить свои впечатлѣнія. Частое упражненіе зрительной памяти дѣтей по картинамъ и окружающему конкретному міру въ значительной степени сглаживаетъ такіе дефекты. Вторая работа—перечисленіе признаковъ, качествъ предметовъ—производится также вначалѣ по картинѣ, а затѣмъ по памяти. Она выясняетъ понятіе о формѣ, размѣрѣ, цвѣтѣ, матеріалѣ, плотности и др. признакахъ предметовъ.

Третья работа—выясненія понятіе о дѣйствіи и состояніи предметовъ, само собой разумѣется, безъ всякой грамматической терминологіи. Попутно дѣти могутъ безъ всякаго труда пріобрѣсти представленіе о трехъ временахъ. Дѣтямъ достаточно сказать: «представьте себѣ, что все, что мы на картинѣ видимъ, происходило вчера» или «что все это произойдетъ завтра», чтобы дѣти легко передѣлали настоящее время на прошедшее или будущее.

Слѣдующая задача клонится къ выясненію соотношенія между предметами, изображенными на картинѣ; она является подготовительной для такъ называемаго глухого склоненія: яблоки на деревѣ, собака подъ деревомъ, небо надъ садомъ, деревья въ саду, скамейка между деревомъ и кустомъ и т. д. Работѣ этой, скучной по существу, слѣдуетъ удѣлять лишь немного времени, но она должна вестись очень живо. Никакихъ вопросовъ задавать не слѣдуетъ.

Учитель указываетъ на предметъ. Ученикъ отвѣчаетъ: голубь. Учт.:—на чемъ? Учн.:—на крышѣ. Учт. указываетъ. Учн.:—гнѣздо. Учт.:—подъ чѣмъ? Учн.:—подъ крышей, и т. д. Дѣло идетъ живо и безостановочно. Когда дѣти войдутъ въ суть дѣла, роль учителя можетъ выполнять одинъ изъ учениковъ. Онъ стоитъ у картины, указываетъ и спрашиваетъ; товарищи отвѣчаютъ. Слѣдуетъ непремѣнно требовать очень отчетливаго произношенія падежныхъ окончаній. На чемъ? На небѣ. У чего? У избы. Подобнаго рода упражненія незамѣтно подводятъ дѣтей къ склоненію и являются прекрасной гимнастикой языка.

Громаднымъ затрудненіемъ при работахъ съ картинами въ многолюдномъ классѣ является то обстоятельство, что большинство дѣтей не можетъ разглядѣть деталей картины, вслѣдствіи чего они не въ состояніи принимать участіе въ общей работѣ, и порядокъ нарушается. Избѣгнуть этого можно только однимъ путемъ: чтобы у каждаго ученика была своя картина. Помимо картинокъ въ школьной книгѣ этой цѣли можетъ служить простая открытка. Въ малочисленныхъ классахъ дѣтей можно собирать вокругъ общей большой картины. Когда всѣ подробности картины разсмотрѣны и усвоены, происходитъ связное описаніе картины. При этомъ дѣти должны прежде всего уяснить себѣ два понятія: одновременности въ пространствѣ и послѣдовательности во времени. Все, что изображено на картинѣ, происходитъ въ одно и то же время. Но говорить обо всемъ этомъ, описывать все *сразу* невозможно, а потому слѣдуетъ говорить о деталяхъ картины въ опредѣленномъ порядкѣ и послѣдовательности, слѣдуетъ соблюдать планъ, подобный тому, которымъ мы руководствуемся при описаніяхъ. Планъ этотъ незачѣмъ давать дѣтямъ въ готовомъ видѣ; онъ обыкновенно вырабатывается въ классѣ сообща, и сами дѣти привлекаютъ къ порядку товарища, ассоціаціи котораго бѣгутъ, но черезчуръ своеобразнымъ и непослѣдовательнымъ путемъ. Работа эта производится тѣмъ легче, тѣмъ лучшіе результаты она дастъ, чѣмъ въ большей послѣдовательности осложняется содержаніе картинъ, предлагаемыхъ вниманію дѣтей.

Слѣдуетъ добиваться, чтобы общее описаніе картинъ пріобрѣтало форму связнаго послѣдовательнаго разсказа. Вопросы только нарушаютъ эту связность, а потому прибѣгать къ нимъ слѣдуетъ только въ тѣхъ случаяхъ, когда обойтись безъ нихъ невозможно. Они умѣстны только съ очень маленькими дѣтьми, въ классахъ, гдѣ въ силу какихъ нибудь условій (инородческія школы) дѣти плохо владѣютъ языкомъ, и когда впервые вводятъ дѣтей въ пони-

манія того или другого вида работъ. Какъ только все это устранено, они должны быть, если не совсѣмъ изъяты, то сокращены до минимума.

Если картина сложна по своей композиціи, содержаніе ея должно быть разбито на рядъ отдѣльныхъ послѣдовательныхъ задачъ. Какъ образецъ, возьмемъ извѣстную, сложную картину «Лѣто». Учитель вызываетъ одного ученика, приглашаетъ его внимательно смотрѣть на картину и описывать то, что онъ ему будетъ показывать.

Учитель водитъ палкой по небу: Учн: я вижу небо. Непремѣнно «я вижу», а не «на картинѣ изображено небо». Въ наблюдателѣ слѣдуетъ вызывать личное зрительное впечатлѣніе. Въ концѣ работы полезно даже такое заданіе: «закройте глаза и представьте себѣ небо, представьте себѣ, что вы гуляете лѣтомъ по полю и видите небо. Представили? опишите намъ, что вы видите». Воображеніе можетъ дополнить это видѣніе деталями, которыхъ на самой картинѣ можетъ и не быть, и останавливать дѣтей нечего; не было бы лишь въ ихъ показаніяхъ погрѣшностей противъ правды и вѣроятности.

Затѣмъ учитель переводитъ конецъ палочки на тучи и молнію. Учн: я вижу вдали тучи, на горизонтѣ молнія. Учитель указываетъ на стаю птицъ. Учн: я вижу въ небѣ стаю птицъ. Учит: скажите связно все, что вы видите (онъ обводитъ концомъ палочки все небо) Учн: я вижу ясное, синее небо. Вдали тучи. На горизонтѣ сверкаетъ молнія. Въ небѣ видна стая птицъ. Вызывается слѣдующій ученикъ.

Учитель обводитъ лугъ на правомъ флангѣ картины. Учн: я вижу лугъ. Если послѣдуетъ отвѣтъ: я вижу лошадей и коровъ, учитель спрашиваетъ: на чемъ? Учн: на лугу. Учт: еще разъ—я вижу... Учн: я вижу лугъ. Учт: указываетъ на пасущихся животныхъ. Учн: я вижу лошадей, коровъ, которыя пасутся на лугу. Учт. указываетъ на старый дубъ. Учн: я вижу дерево. Учт: какое? Учн: старый дубъ. Учт: гдѣ? Учн: на лугу. Учт: связно. Учн: я вижу на лугу старый дубъ. Учт. указываетъ на пастуха и его собаку. Учн: я вижу... Учт: гдѣ? Учн: я вижу подъ дубомъ сидящаго пастуха, а рядомъ съ нимъ его собаку. Учт: раскажите намъ связно объ этомъ лугѣ. Учн: я вижу зеленый лугъ. На немъ пасется стадо; лошади, коровы. Въ концѣ луга видѣнъ старый дубъ. Подъ нимъ сидитъ пастушокъ; рядомъ съ нимъ его собака. (Подобный разсказъ можетъ, конечно, дополняться и другими на картинѣ изображенными деталями.) Учт: можете вы себѣ представить

подобный лугъ? Учн: могу. Учт: представьте себѣ; замѣтьте все, что на немъ есть, и скажите намъ, что вы себѣ представляете. Къ послѣднему заданію можно, конечно, и не прибѣгать. Затѣмъ такимъ же образомъ проходится рѣчка, лѣсъ, дорога, поле съ работающими на немъ людьми, село.

Картина даетъ также матеріалъ для ряда описаній. Опишите господина, мальчика, спящую дѣвочку, старый дубъ и т. д.

Когда картина такимъ путемъ изучена въ смыслѣ одновременности въ пространствѣ, надъ ней же продѣлывается рядъ работъ въ смыслѣ послѣдовательности во времени. Представленный моментъ уже усвоенъ; остается заглянуть въ моментъ предшествовавшій и моментъ послѣдующій; освѣтить нашимъ воображеніемъ прошедшее и будущее. Рядъ моментовъ одного развертывающагося дѣйствія можетъ быть представленъ рядомъ же картинъ. Если же мы имѣемъ дѣло съ одной картиной, то всѣ моменты предшествующіе и всѣ послѣдующіе мы можемъ только себѣ вообразить. Остановимся, предположимъ, на центральной парѣ—отца и сына, идущихъ по дорогѣ. Учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на то, что у насъ нѣтъ никакихъ данныхъ, указывающихъ на то, что съ ними было, что они дѣлали до того, какъ попали на поле, но мы можемъ себѣ это представить: кто они? гдѣ живутъ? зачѣмъ они пошли на поле? и т. д. Легче всего вводитъ дѣтей въ пониманіе дѣла образцовый разсказъ учителя. Разсказавъ о моментахъ жизни господина и мальчика, предшествовавшихъ ихъ появленію на полѣ, онъ обращается къ дѣтямъ: «вотъ такъ представляю себѣ я, какъ дѣло было. Быть можетъ, кто нибудь изъ васъ можетъ себѣ представить все по другому. Въ такомъ случаѣ разскажите намъ». Обыкновенно вызывается нѣсколько желающихъ. Затѣмъ можно предложить разсказать въ томъ же смыслѣ о пастушкѣ и его собакѣ, о купающихся мальчикахъ, о работающихъ крестьянахъ, о старомъ дубѣ и т. д.

Этимъ же путемъ дѣти вводятся въ пониманіе того, какъ освѣтить воображеніемъ моменты, слѣдующіе за тѣмъ который представленъ на картинѣ. Когда и это дѣтьми усвоено, имъ можно предложить *связно* разсказать о томъ или другомъ лицѣ, изображенномъ на картинѣ, исходя изъ даннаго и видимаго момента и воображая прошедшіе и послѣдующіе. Разсказы эти могутъ вестись отъ лица самаго разсказчика или отъ лица героя. Воображенію можетъ при этомъ быть предоставленъ полный просторъ. Допустимо все, не противорѣчащее дѣйствительности и логикѣ, не являющееся ненужнымъ нагроможденіемъ малоцѣнныхъ подробностей. Необходимо слѣдить, чтобы дѣти подошли къ моменту, представлен-

ному на картинѣ и точно изобразили его, вводя въ свой разсказъ всѣ существенныя подробности картины.

Но разсказъ можетъ вестись и на другихъ основаніяхъ. Картина можетъ явиться только поводомъ для разсказа, *цѣликомъ* созданнаго воображенія. Дѣти заимствуютъ изъ картины только основное положеніе, которое въ разбираемой нами картинѣ таково: лѣто, дѣйствующія лица—крестьяне и двое горожанъ, очутившихся въ сельскихъ условіяхъ. Слѣдуетъ придумать разсказъ о другой прогулкѣ тѣхъ же господина и мальчика, совершенной при другихъ обстоятельствахъ и въ другой обстановкѣ. Или, только исходя изъ лѣтней сельской жизни, разсказать о собственной лѣтней прогулкѣ и т. п.

Если дѣти затрудняются излагать связно и послѣдовательно, учитель долженъ сообща съ классомъ составить планъ разсказа, направить мысли и ассоціаціи въ опредѣленное русло. Вообще при руководствѣ разсказами дѣтей по картинамъ необходимы тѣ же методическіе пріемы, которые примѣняются при всякомъ разсказѣ: слѣдить, чтобы не нарушалась соразмѣрность частей, чтобы центръ тяжести разсказа совпадалъ съ наиболѣе существеннымъ моментомъ дѣйствія, чтобы планъ не нарушался, чтобы разсказъ велся простымъ, яснымъ, по возможности, литературнымъ языкомъ. Въ обсужденіи разсказа долженъ участвовать весь классъ.

Картина является цѣннымъ пособіемъ при упражненіи дѣтей въ словѣ, матеріалъ для котораго доставляется воображеніемъ человѣка; она дастъ толчекъ, направленіе для творческой работы воображенія. Ребенокъ видитъ картину съ большимъ и сложнымъ содержаніемъ. Вниманіе его привлекаетъ одна какая нибудь подробность этой картины—старый дубъ, разбитый грозой, можетъ быть, грибъ, выбивающійся изъ травы, или едва замѣтный парусъ въ дали моря, и онъ вдохновляется говорить именно о этихъ, казалось бы, незначительныхъ предметахъ, игнорируя болѣе замѣтные объекты на переднемъ планѣ.

Интересны работы по нѣсколькимъ картинамъ, объединеннымъ однимъ содержаніемъ. Картины эти могутъ представлять моменты одновременные въ пространствѣ (напр. тема—«Осень» по 4 картинамъ: 1) садъ осенью, 2) лѣсъ, 3) поле, 4) деревня) или послѣдовательные во времени (тема—«Поѣздка въ лѣсъ» по 3 картинамъ: 1) отъѣздъ, 2) въ лѣсу, 3) возвращеніе).

Считаемъ нужнымъ обратить еще разъ вниманіе на значеніе въ смыслѣ развитія рѣчи дѣтей ихъ самостоятельныхъ, творческихъ рисунковъ. Дѣти рисуютъ одну или нѣсколько картинъ и по нимъ

ведутъ разсказъ на вышеприведенныхъ основаніяхъ. При помощи своихъ вольныхъ рисунковъ ребенокъ можетъ ввести въ школу всю свою дѣтскую жизнь, весь міръ близкихъ ему дѣтскихъ представленій; ими же онъ открываетъ глаза учителю на сущность и направленіе своихъ интересовъ.

Какъ продуктъ личнаго творчества, рисунки дѣтей болѣе цѣнны и въ цѣляхъ развитія ихъ слова.

Но есть картины, которыми нельзя пользоваться ни для одной изъ перечисленныхъ работъ; это тѣ художественныя произведенія, цѣль и назначеніе которыхъ воздѣйствовать на непосредственное чувство, на настроеніе человѣка, сила которыхъ въ цѣльности и совокупности всѣхъ входящихъ въ нихъ объектовъ. Картины эти должны вызывать опредѣленное чувство и доставлять эстетическое наслажденіе, а отнюдь не служить какимъ бы то ни было учебнымъ цѣлямъ. Онѣ неприкосновенны въ своей художественной цѣльности. Расчленять что нибудь художественно цѣльное и живое, разбирать его по косточкамъ—значитъ убивать, какъ его, такъ и то чувство, настроеніе, которое это *цѣлое* должно возбудить. Главное въ этихъ картинахъ не тѣ предметы, подробности, факты, которые на нихъ изображены, а то чувство, внутреннее переживаніе, которыя онѣ вызываютъ въ зрителѣ. Ребенокъ не можетъ найти словъ для своихъ переживаній такого рода.

Подобныя картины надо давать дѣтямъ только для разсматриванія, для любованія ими. Самое большее, что можно себѣ позволить, иногда однимъ бѣглымъ вопросомъ попытаться уяснить себѣ то впечатлѣніе, которое картина вызываетъ. Такъ одного 8 лѣтняго мальчика, разсматривавшаго Сикстинскую мадонну Рафаэля, спросили: «ну, что ты скажешь о этой картинѣ?» Онъ отвѣтилъ вопросомъ же: «а куда смотрятъ глаза Христа?»

Вопросъ этотъ доказалъ, что великое твореніе Рафаэля не было для него пустымъ мѣстомъ. Онъ сосредоточилъ свое вниманіе на выраженіи глазъ младенца Христа, на томъ, что такъ поразило Ал. Толстого, и на что зрѣлый духомъ поэтъ нашелъ отвѣтъ: «А Онъ въ предвидѣніи глубокомъ глядитъ впередъ и вѣщимъ окомъ Голгоѳу видитъ предъ собою».

Роль живописи, какъ отрасли художественнаго творчества человѣческаго генія, не служебная. Никакимъ утилитарнымъ, въ томъ числѣ и учебнымъ цѣлямъ, она служить не должна. Ея назначеніе, какъ и всякаго искусства, въ ней самой. Воздѣйствіемъ собственной, скрытой въ ней силы на душу человѣка она способствуетъ

ся совершенствованію. Душу ребенка слѣдуетъ ставить лицомъ къ лицу съ твореніями великихъ художниковъ кисти, но для учебныхъ и дидактическихъ цѣлей пользоваться ихъ картинами нельзя.

Громадную и существенную роль въ школѣ могутъ и должны играть художественныя картины волшебнаго фонаря и кинематографа. Онѣ открываютъ широкій просторъ для общаго развитія дѣтей, обогащенія ихъ знаніями, а стало быть и для развитія ихъ языка. Свѣтовыя картины или кинематографическіе сеансы, сопровождаемые выразительнымъ чтеніемъ соотвѣтствующихъ художественныхъ литературныхъ произведеній, усиливаютъ впечатлѣніе, а потому пріобрѣтаютъ удвоенное значеніе въ дѣлѣ эстетическаго развитія дѣтей. Очень желательно, чтобы въ чтеніяхъ такого рода участвовали и сами дѣти.

Описаніе.

Посредствомъ нашихъ внѣшнихъ чувствъ мы пріобрѣтаемъ представленіе о окружающемъ насъ мірѣ. Представленія, этимъ путемъ возникающія, составляютъ основу нашихъ познаній; безъ нихъ мышленіе было бы невозможно. Языкъ нашъ служитъ между прочимъ для того, чтобы знакомить другихъ людей съ тѣми образами, которые возникаютъ въ насъ изъ наблюденія нами окружающаго. Мы *описываемъ* то, что познали путемъ внѣшнихъ чувствъ, составляемъ *описанія*. Описывать возможно не только то, что вошло въ наше сознаніе путемъ личнаго опыта и наблюденія, посредствомъ внѣшнихъ чувствъ, но и съ *чужихъ словъ*: путемъ слова воспринятаго слухомъ или глазомъ при чтеніи въ насъ возникаетъ извѣстный образъ, представленіе, которое мы въ свою очередь передаемъ посредствомъ слова. Такого рода описанія допустимы на послѣдующихъ ступеняхъ духовнаго роста дѣтей; начинать же надо съ описанія конкретной дѣйствительности. При знакомствѣ съ окружающимъ *видимымъ* міромъ органъ зрѣнія играетъ первенствующую роль, а потому описанія видимаго должны быть положены во главу угла.

Близкое знакомство съ большимъ количествомъ дѣтей приводитъ иногда къ поразительнымъ выводамъ: очень часто у нихъ замѣчается отсутствіе самой элементарной зрительной грамотности. Ребенокъ воспринимаетъ глазами окружающій его внѣшній міръ, но совершенно не способенъ въ немъ ориентироваться, извлечь опредѣленныя, ясныя представленія; онъ не разбирается ни въ цвѣтѣ, ни въ формѣ, ни въ величинѣ предметовъ. Можно было бы и не прибавлять, что во всѣхъ такихъ случаяхъ внѣшній міръ, воспринимаемый въ видѣ хаоса, безсиленъ оказать какое бы то ни было вліяніе и на развитіе языка ребенка. Неоцѣненныя услуги оказываютъ въ такихъ случаяхъ спеціальныя занятія съ дѣтьми, имѣющія цѣлью развивать въ нихъ именно эту грамотность внѣшнихъ чувствъ и умѣніе передавать эти чувства соотвѣтствующимъ сло-

вомъ. Это то обученіе, которое нѣмецкая педагогика называетъ Sach—или Wirklichkeitsunterricht, и которое въ русскую школу, къ сожалѣнію, почти еще не проникло. Занятія этого рода должны вестись уже въ дѣтскомъ саду.

Передъ дѣтьми раскладываютъ на столѣ нѣсколько предметовъ. Глядя на нихъ, дѣти перечисляютъ, что они видятъ: Я вижу два шарика и бумажку.—Цвѣтъ? — Одинъ шарикъ синій, другой красный; бумажка бѣлая. — Величина?—Одинъ шарикъ больше, другой гораздо меньше, бумажка небольшая.—А именно?—Съ мой палецъ, съ вершокъ, вотъ такая.—Форма?—Шарикъ круглый, бумажка четырехугольная (квадратная, продолговатая, узенькая, длинная).—Какъ расположены эти предметы? — Бумажка лежитъ посреди стола; на ней лежитъ красный шарикъ; синій лежитъ позади краснаго, немного вправо и т. п.

Всѣ неправильности, неточности сообща исправляются.

Слѣдующая аналогичная работа производится по памяти. Дѣтямъ предоставляютъ втеченіе нѣсколькихъ мгновеній разсматривать разложенные предметы. Затѣмъ ихъ закрываютъ и предлагаютъ кому-нибудь изъ дѣтей описать все видѣнное по памяти. Подобныя работы должны вначалѣ выдвигать самые простые, элементарные, знакомые дѣтямъ объекты и вестись систематически, постепенно осложняя намѣчаемыя ими задачи и увеличивая ихъ трудности: число предметовъ увеличивается, разнообразятся и усложняются комбинаціи ихъ взаимоотношенія, постепенно прививаются всѣ разновидности понятій о цвѣтѣ, формѣ, величинѣ, вѣсѣ, матеріалѣ, изъ котораго предметъ сдѣланъ, его плотности, температурѣ и т. д.

Нѣкоторое подобіе этихъ работъ можетъ производитсья и по картинамъ, но только въ случаѣ полной невозможности обставить ихъ иначе. Картина не можетъ вполнѣ замѣнить реальнаго міра предметовъ, красокъ, объемовъ, формъ, звуковъ. Эти *уроки наблюденія*, начинающіеся обыкновенно въ дѣтской, въ классѣ, въ концѣ-концовъ должны вывести ребенка изъ стѣнъ дома въ несравненно болѣе обширную, богатую, интересную, захватывающую его обстановку всего міра Божьяго. Экскурсіи во всѣ сферы и области, съ которыми онъ соприкасается, и которыя доступны его пониманію, предоставляютъ при этомъ широчайшее поле для подобной плодотворной дѣятельности. Работа, выполненная устно 10-лѣтней дѣвочкой по памяти:

Я вижу на столѣ много предметовъ. Посреди стола лежитъ продолговатая четырехугольная бумага бѣлаго цвѣта. Я думаю, что это листокъ, вырванный изъ тетради. Посреди этой бумаги стоитъ стеклянная чернильница съ чернильомъ. Ее вынули изъ парты. Направо отъ чернильницы на той же бумагѣ стоитъ зеленый цилиндръ изъ дерева или папье маше; онъ выше чернильницы на палецъ. Въ переднемъ правомъ углу стола лежатъ накрестъ деревянныя игрушечныя грабли и коса, тѣ, которыя мы дѣлали на урокѣ ручного труда. Въ лѣвомъ переднемъ углу стоитъ фарфоровая игрушечная собачка. (Цвѣтъ?) Она бѣлая съ чернымъ. Въ правомъ заднемъ углу лежатъ два шарика, желтый и синій; они одинаковой величины и сдѣланы изъ дерева. Въ лѣвомъ заднемъ углу лежитъ книга. (Какая?) Небольшая.

Я думаю, что это Законъ Божій, Чельцова. Переплетъ пестрый; книга старая. На книгѣ лежатъ ручка и карандашъ. (Какъ?) Они лежатъ рядомъ, параллельно. (Цвѣтъ?) Ручка черная, а карандашъ желтый. (Длина?) Они почти одной длины, карандашъ чуть чуть покороче. (Въ ручку вставлено перо?) Я не замѣтила.

Въ случаѣ сомнѣній, неясности, недоразумѣнія устраняются зрительнымъ путемъ.

Описаніе тѣмъ больше теряетъ въ ясности и убѣдительности, чѣмъ болѣе оно удаляется отъ кругозора ребенка, отъ ступени, которой соотвѣтствуетъ его умственное развитіе.

При описаніяхъ должна соблюдаться слѣдующая послѣдовательность:

1) Начинаютъ съ описанія предметовъ, непосредственно передъ глазами дѣтей находящихся; напр. описывается классъ, въ которомъ дѣти находятся, и который они имѣютъ возможность разсматривать тутъ же во всѣхъ подробностяхъ.

2) Описывается по памяти предметъ, аналогичный изученному на конкретномъ примѣрѣ и уже описанному, но передъ дѣтьми не находящійся; напр., дѣтямъ предлагается описать ихъ школьный залъ, въ которомъ они каждый день играютъ.

3) Описывается предметъ аналогичный двумъ предыдущимъ, но реально не существующій, а *воображаемый;* напр., дѣтямъ предлагается *представить* себѣ какую-нибудь комнату—залъ, классъ и описать.

Чтобы описать предметъ, надо его изучить; для того, чтобы изучить его, надо его наблюдать; а умѣть наблюдать дѣло не совсѣмъ простое,—этому надо учиться.

При наблюденіе должна существовать извѣстная послѣдовательность въ ознакомленіи съ деталями предмета; эту же послѣдовательность мы должны соблюдать и при описаніи. На эту особенность работы надо неуклонно привлекать вниманіе дѣтей.

Предположимъ, что намъ надо описать какой нибудь домъ. При первомъ бѣгломъ взглядѣ на него мы замѣчаемъ только общіе, болѣе яркіе признаки: «передъ нами громадный бѣлый домъ». Затѣмъ мы приглядываемся внимательнѣе, и передъ нами начинаютъ выступать детали въ послѣдовательности ихъ значительности: число этажей, число и величина оконъ, балконы, подъѣзды, ворота, отдѣлка — лѣпныя и другія украшенія, наконецъ, совсѣмъ второстепенныя подробности вродѣ вывѣсокъ, отворенныхъ или затворенныхъ оконъ, голубиныхъ гнѣздъ подъ крышей и пр., что тоже въ опредѣленныхъ случаяхъ допустимо въ описаніяхъ. Первая вступительная фраза въ описаніи должна передать основное, главное впечатлѣніе, затѣмъ идутъ детали. Описывая нашу собаку Жучку, не

слѣдуетъ начинать съ ея хвоста, а съ общаго. «Наша Жучка славная, большая, мохнатая, черная собака» — это прежде всего бросается въ глаза.

Для развитія въ дѣтяхъ наблюдательности и навыка детально знакомиться съ предметомъ, прежде чѣмъ приступать къ описанію, имъ могутъ быть предложены слѣдующія задачи:

1) Идя въ школу, обратите вниманіе на какое нибудь зданіе по дорогѣ (не останавливаться для изученія его); сообщите или запишите главные признаки; обращайте вниманіе на то же зданіе и въ послѣдующіе дни; дополняйте ваши наблюденія.

2) Воспроизведите въ вашей памяти образъ какого нибудь хорошо извѣстнаго вамъ зданія. Запишите всѣ достовѣрные для васъ признаки его въ нужной послѣдовательности. Пойдите къ этому зданію, разсмотрите его, исправьте невѣрное въ вашемъ описаніи; прибавьте признаки, ускользнувшіе изъ вашей памяти.

3) Остановитесь передъ окномъ фруктоваго или другого магазина. Замѣтьте что и въ какомъ порядкѣ на немъ выставлено. Придя домой запишите. На другой день у того же окна съ вашей запиской въ рукахъ провѣрьте, вѣрно ли ваша память воспроизвела дѣйствительность. Исправьте погрѣшности.

4) Назовите или запишите по памяти, что видно изъ окна вашей комнаты. Провѣрьте. Назовите послѣ провѣрки по памяти еще разъ.

5) Опишите намъ, какіе обои въ вашей комнатѣ. Если не можете, разсмотрите ихъ дома хорошенько, и вы опишите ихъ намъ завтра.

Къ этого же рода упражненіямъ принадлежатъ наблюденія надъ дѣйствіями лицъ и животныхъ, о которыхъ была рѣчь выше.— Чтобы заставить дѣтей понять, что при описаніи не всѣ признаки описуемаго равноцѣнны, что есть такіе признаки, о которыхъ въ извѣстныхъ случаяхъ совсѣмъ не приходится упоминать, полезно заставлять ихъ, описывая, исходить изъ сравненія.

Передъ ними демонстрируются, положимъ, живьемъ или на картинѣ двѣ собаки—такса и гончая. Имъ предлагаютъ: опишите одну изъ этихъ собакъ такъ, чтобы мы поняли, какую изъ нихъ вы разумѣете. При этомъ дѣти безъ всякаго труда понимаютъ, что, говоря о таксѣ, необходимо обратить вниманіе на ея короткія, кривыя ноги, цвѣтъ, длинныя уши, форму, туловище, голову. О томъ же, что у нея два уха и четыре ноги говорить не надо. Наоборотъ, если мы будемъ описывать собаку вообще, какъ зоологическаго представителя, то необходимо перечислить всѣ главные члены ея туловища.

Для усвоенія дѣтьми необходимости послѣдовательности, системы, плана при описаніи полезна такая работа:

Положимъ, надо описать внѣшность человѣка (по живой модели, картинѣ, портрету, статуэткѣ). Дѣти называютъ поочередно признаки предмета, обращающіе ихъ вниманіе. Учитель записываетъ ихъ на доскѣ въ послѣдовательности, въ которой отвѣты поступаютъ. Въ концѣ происходитъ совмѣстный разборъ всего за-

писаннаго. Признаки несущественные зачеркиваются. Остающееся группируется по опредѣленному плану:

1) Общее впечатлѣніе: возрастъ, ростъ, комплекція.
2) Голова: волоса, лицо и его особенности.
3) Туловище: толщина, худоба или другія особенности.
4) Платье: кафтанъ, штаны, сапоги, шапка.

Одинъ изъ учениковъ воспроизводитъ готовое описаніе по плану. Товарищи его слѣдятъ за его изложеніемъ по оригиналу. Пропущенныя существенныя признаки добавляются.

Умѣніе ориентироваться въ признакахъ, особенностяхъ описуемаго предмета, выдѣлять наиболѣе существенные и характерные, изъ нихъ развиваютъ работы слѣдующаго рода:

1) Опишите внѣшность всѣмъ намъ извѣстнаго человѣка такъ, чтобы мы по вашимъ словамъ узнали, кого вы разумѣете.
2) Опишите всѣмъ извѣстную улицу, не называя ее.
3) Дерево, кустъ, цвѣтокъ и т. п.

Эти описанія-загадки вносятъ много оживленія въ работу, и дѣти необыкновенно легко понимаютъ, что, если они описываютъ березу, не зачѣмъ упоминать, что у нея есть стволъ, но совершенно необходимо сказать, что стволъ ея бѣлый.

Отсюда же вытекаетъ пониманіе, какіе признаки надо выдѣлять въ зависимости отъ того, описываемъ ли мы извѣстный предметъ въ *общемъ* смыслѣ, какъ видъ, родъ, или же того или другого представителя этого рода. Можно описывать собаку вообще, какъ зоологическій родъ, тогда слѣдуетъ обратить вниманіе на то, что у нея четыре ноги, туловище покрыто шерстью и пр. Если же мы описываемъ одну опредѣленную собаку, то вниманіе сосредоточивается на томъ, *какія* у нея ноги; *какая* шерсть и т. п.

Темы для такого рода описаній:

1) Дерево вообще—Липа.
2) Птица—Пѣтухъ.
3) Домъ—Домъ, въ которомъ помѣщается наша школа.
4) Деревня—Деревня Дютьково, гдѣ я провелъ лѣто.
5) Городъ—Петербургъ и т. п.

При всѣхъ описаніяхъ *по памяти*, когда описываемый предметъ отсутствуетъ, слѣдуетъ слѣдить за тѣмъ, чтобы ребенокъ отчетливо его *припомнилъ*, ясно себѣ представилъ, прежде чѣмъ онъ приступитъ къ описанію. При малѣйшей неточности, смутности представленія необходимо отсылать къ оригиналу, изыскивать пути для уясненія.

Описывать можно только то, что ясно себѣ представляешь. Если же этого яснаго представленія нѣтъ, нельзя и описывать;

при всѣхъ усиліяхъ вы не найдете яснаго опредѣленнаго слова, и васъ все равно не поймутъ.

Когда дѣти усвоятъ описаніе конкретныхъ предметовъ, передъ ними находящихся или хотя бы и отсутствующихъ, но несомнѣнно существующихъ, къ аналогичной работѣ можетъ быть привлечено ихъ воображеніе.

Послѣдовательность въ работахъ этого рода такова:

Задача 1-ая) Изучите и опишите нашу школьную квартиру.

2-ая) Подумайте о ея достоинствахъ и недостаткахъ. Недостатки несомнѣнно есть; хорошо было бы въ новой квартирѣ ихъ устранить.

3-ья) Представьте себѣ возможно удобную, подходящую квартиру для нашей школы. Попробуйте нарисовать ея планъ.

4-ая) Опишите эту воображаемую вами квартиру.

Аналогичныя работы: описаніе воображаемаго сада, озера и его береговъ, какого нибудь жилища, цвѣточной клумбы, усадьбы, магазина, огорода и т. п.

Большинство дѣтей исходитъ и въ этихъ работахъ изъ конкретныхъ, имъ извѣстныхъ предметовъ, вводя лишь нѣкоторыя, ихъ воображеніемъ созданныя детали. Но при большемъ навыкѣ имъ удается сочетать опредѣленныя изъ конкретнаго міра добытыя детали въ совершенно оригинальныя, ихъ воображеніемъ созданныя комбинаціи. Это ужъ творческая, а потому увлекательная и въ высшей степени продуктивная работа.

Въ работахъ и этого рода вниманіе дѣтей должно привлекаться на необходимость соблюдать законы дѣйствительности, возможности и вѣроятности и придерживаться опредѣленнаго плана: слѣдить за логическимъ соотношеніемъ частей, послѣдовательностью при расположеніи предметовъ въ пространствѣ.

Противъ послѣдняго положенія приходится, какъ было уже сказано, часто слышать возраженія: всякій де планъ, порядокъ нарушаетъ свободу творчества, живую ассоціацію представленій, совершающуюся въ головѣ ребенка; художественная вольность де вполнѣ допустима. Все это вѣрно, но очень и очень относительно. Мы имѣемъ дѣло не съ писателемъ, а съ дѣтьми, только готовящимися быть писателями. Если врожденное художественное чутье создастъ вполнѣ пріемлемую художественную вольность, и прекрасно—мы только отмѣтимъ ее вниманіемъ и поощреніемъ; но въ большинствѣ случаевъ словомъ ребенка руководитъ не художественность, а разнузданность ассоціацій. Всякая систематизація, въ томъ числѣ и систематизація ассоціацій, въ пору дѣтства облегчаетъ и расширяетъ работу мысли и творчества.

Описывать можно и должно міръ не только видимый нами, но и слышимый, міръ звуковъ. Работы подобнаго рода полезны въ видахъ развитія не одного слова дѣтей, но и ихъ слуховой наблюдательности. Надо учить дѣтей прислушиваться къ міру звуковъ, разбираться въ звукахъ, среди которыхъ имъ приходится жить, и передавать ихъ словами. Для образца приводимъ выполненную работу:

Я гуляю въ лѣсу. Я слышу шумъ вершинъ деревьевъ, шелестъ листьевъ осины; въ вѣтвяхъ раздается пѣніе и щебетанье птичекъ. Изрѣдка раздается жужжаніе шмеля или пчелы. Вдали слышны голоса и ауканье ребятишекъ. Порою паденіе шишки нарушитъ тишину. Разъ я разслышалъ отдаленный свистъ локомотива. Я слышу шелестъ травы подъ ногами, трескъ сучьевъ, на которые я наступаю.

Подобныя работы обогащаютъ запасъ словъ дѣтей, которыя безъ соотвѣтствующихъ упражненій рѣдко умѣютъ толково примѣнять выраженія вродѣ слѣдующихъ: шелестъ, трескъ, ревъ, свистъ, шопотъ и т. п.

Темы:

1) Что ты слышишь въ городской квартирѣ.
2) На улицѣ.
3) Лѣтомъ въ полѣ.
4) На дворѣ.
5) Въ церкви.
6) Въ школѣ.

Литературный матеріалъ, съ которымъ дѣтямъ приходится знакомиться, даетъ, конечно, цѣлый рядъ готовыхъ описаній. Необходимо эти описанія выдѣлять и привлекать на нихъ вниманіе дѣтей. Дѣти должны сами умѣть извлекать изъ литературнаго произведенія тѣ части или строки, которыя являются описаніями.

Описанія чисто художественныя, вродѣ описанія сада Плюшкина или тѣхъ, которыми пересыпаны произведенія Тургенева, должны непремѣнно прочитываться дѣтямъ вслухъ. Часто значеніе описанія заключается не столько въ живости и опредѣленности воспроизводимаго образа, сколько въ вліяніи на чувство читателя, въ томъ впечатлѣніи, настроеніи, которыя оно вызываетъ. Заставить дѣтей понять и почувствовать его красоту и силу можетъ только живое, по возможности, художественное чтеніе. Никакимъ операціямъ, вродѣ раздѣленія на части, составленія плана и пр. подвергаться такія описанія не должны. Послѣдней цѣли могутъ служить многочисленныя литературныя описанія другого рода, сила и значеніе которыхъ въ безупречно ясной планировкѣ, въ конкретномъ, если можно такъ выразиться, освѣщеніи подробностей описуемаго, какъ напр. описаніе классной комнаты изъ «Дѣтства и

отрочества», вида, разстилающагося передъ окнами дома Коробочки и т. п. По нимъ очень удобно разъяснять дѣтямъ схему элементовъ, изъ которыхъ описаніе составляется.

Готовыя литературныя описанія никоимъ образомъ не должны служить для переложенія даваемаго ими матеріала дѣтьми. Нерѣдко дѣтямъ задается задача вродѣ слѣдующей: напишите описаніе комнаты Плюшкина. Да что тутъ описывать? Все это уже описано Гоголемъ, а излагать перлы гоголевскаго творчества своими словами не должно входить въ число задачъ литературнаго воспитанія. Такія описанія пригодны для устныхъ и письменныхъ сочиненій другого рода.

Дѣтямъ читается «Чичиковъ у Коробочки». Выдѣляется и внятно медленно перечитывается описаніе того, что Чичиковъ увидѣлъ изъ окна. Затѣмъ дѣтямъ предлагается слѣдующая задача: представьте себѣ, что вы стоите у этого окна. Вглядитесь въ видъ, который передъ вами, но очень внимательно и отчетливо; теперь опишите, что вы видите или вѣрнѣе, что вы можете увидѣть. Работа можетъ принять такой видъ:

Я вижу узкій дворъ; по нему гуляютъ индѣйки, куры; пѣтухъ взобрался на заборъ, свинья роется въ землѣ. За заборомъ я вижу огородъ; между грядками видны фруктовыя деревья, чучела, чтобы отпугивать птицъ. За огородомъ видны крестьянскія избы.

Это не переложеніе Гоголя. Гоголь только способствовалъ возникновенію картины, которую ребенокъ отчетливо себѣ представляетъ, *видитъ* и описываетъ то, что видитъ. Онъ вправѣ помѣстить пѣтуха на заборъ, хотя у Гоголя этого и нѣтъ, потому что пѣтухъ несомнѣнно взлетаетъ и на заборъ; вправѣ изобразить воробьевъ надъ огородными грядками, но не вправѣ сказать, что за дворомъ садъ съ цвѣтными клумбами, потому что это не соотвѣтствуетъ правдѣ. Гоголь вызываетъ картину въ представленіи ребенка, который ее видитъ, дополняетъ своимъ воображеніемъ и описываетъ.

Ясность, отчетливость и цѣнность описанія зависятъ больше всего отъ отчетливости нашихъ образовъ и представленій. Легко и успѣшно можно описывать только то, что намъ хорошо знакомо, что мы ясно себѣ представляемъ. Если матеріалъ для описаній доставляютъ не наши внѣшнія чувства, а *слово*, необходимо зорко слѣдить за тѣмъ, чтобы слово непремѣнно вызывало опредѣленную картину, ясную и отчетливую во всѣхъ подробностяхъ. Ученикъ описываетъ эту картину, а не перефразируетъ чужія слова, съ которыми сплошь и рядомъ не связываетъ никакихъ образовъ.

Характеристики.

Характеристики находятся съ описаніями въ прямой связи, но, являясь работой значительно болѣе трудной, онѣ должны фигурировать на болѣе высокихъ ступеняхъ школы. Находить характерныя черты и особенности изучаемаго, по извѣстнымъ проявленіямъ, поступкамъ освѣщать общій характеръ—дѣло не легкое и требующее большого навыка.

Въ первую линію выдѣляются характеристики людей и животныхъ. Цѣль ихъ представить возможно полную и яркую картину внѣшнихъ и внутреннихъ свойствъ интересующаго насъ существа. При этомъ характеристика чередуется съ описаніемъ. Если мы говоримъ про «сѣрые умные глаза», то опредѣленіе «сѣрые» относится къ описанію, а «умные» къ характеристикѣ.

Первыя характеристики должны относиться къ предметамъ, лицамъ, близко и хорошо извѣстнымъ. Примѣръ учителя долженъ предшествовать. Учитель разсказываетъ дѣтямъ о своей собакѣ, описываетъ ея внѣшность, приводитъ рядъ фактовъ изъ ея жизни, характеризующихъ ея умъ и нравъ. Заканчиваетъ онъ свой разсказъ обращеніемъ къ классу: «ну, дѣти, какая же моя Діанка? Умная?»—«Да, да».—«А изъ чего вы это заключили? Добрая она? Чѣмъ вы это докажете? Не считаете ли вы ее неряхой? Докажите». Въ заключеніе выводится краткая общая характеристика: Діанка умная, добрая, привязчивая, но неряшливая собака.

Послѣ этого дѣти разсказываютъ о извѣстныхъ имъ животныхъ, людяхъ и составляютъ ихъ краткія характеристики. Аналогичныя характеристики составляются и на основаніи литературнаго матеріала. При этомъ иногда бываетъ тоже не только полезнымъ, но положительно необходимымъ, чтобы учитель далъ по поводу прочитаннаго готовую примѣрную харатеристику того или другого лица.

Въ классѣ прочли «Жучку» Гарина. Не приступая къ обсужденію Темы и его поступка, учитель заявляетъ: «хотите, я вамъ скажу, какимъ мальчикомъ я считаю Тему? Я считаю его любящимъ, способнымъ на глубокую привязанность. А вы считаете его такимъ? почему? Я считаю его самоотверженнымъ, способнымъ на подвигъ. Кто мнѣ скажетъ, изъ чего я это заключилъ? Я считаю его храб-

рымъ, отважнымъ, съ большой силой воли. Доказательства. Я не имѣю основаній называть его непослушнымъ, хотя онъ и нарушилъ приказаніе матери не ходить въ кухню. Почему мы не имѣемъ права признать его непослушнымъ вообще?» Затѣмъ выводится краткая характеристика: Тема мальчикъ сердечный, любящій, самоотверженный, храбрый, сильный волей.

Такого рода работа должна продѣлаться не больше одного раза. Въ дальнѣйшемъ всѣ выводы и доказательства должны быть предоставляемы самимъ дѣтямъ, причемъ учитель ограничиваетъ свою роль однимъ руководительствомъ.

Если въ литературномъ произведеніи имѣется уже вполнѣ готовая характеристика, дѣти должны умѣть ее находить и выдѣлять. Изложеніе своими словами готовыхъ, въ особенности, художественныхъ характеристикъ недопустимо. Большой погрѣшностью противъ здраваго смысла, пониманія значенія и роли художественнаго произведенія и родного языка являются темы, нерѣдко задаваемыя дѣтямъ, вродѣ слѣдующей: «Написать характеристику Хоря и Калиныча». Да она уже написана, и не болѣе не менѣе, какъ самимъ Тургеневымъ! Ученикамъ остается только ее *списать*, ничего больше.

Характеристику героя можно, конечно, писать и по художественному произведенію, но въ томъ случаѣ, если ее приходится *самостоятельно* составлять по поступкамъ героя, по чертамъ и особенностямъ его, разбросаннымъ по всему произведенію, но отнюдь не тогда, когда эта сводка уже сдѣлана самимъ авторомъ.

Когда въ классѣ проработано уже достаточное количество характеристикъ литературныхъ лицъ, животныхъ, очень полезна обратная работа: по сжатой характеристикѣ узнать то или другое лицо. Одинъ изъ учениковъ читаетъ передъ классомъ характеристику имъ выбраннаго и, конечно, его товарищамъ извѣстнаго лица. Лицо это можетъ быть взято изъ жизни или литературы. Классъ долженъ его узнать. Въ случаѣ неудачи совмѣстно обсуждаются причины таковой, неправильности исправляются, дѣлаются дополненія.

На дальнѣйшихъ ступеняхъ школы должны производиться аналогичныя, доступныя дѣтямъ характеристики писателей по біографическимъ даннымъ и еще больше по ихъ произведеніямъ, изученнымъ въ классѣ. Подобныя характеристики Пушкина, Кольцова, Никитина, Тургенева возможны уже на 4-мъ, 5-мъ году обученія.

Сравненіе.

Устныя и письменныя работы, имѣющія ввиду сравненіе двухъ или нѣсколькихъ предметовъ, ихъ *параллельное* описаніе или характеристику, вводятся, какъ только въ сознаніи дѣтей образовалось ясное представленіе, что такое описаніе и характеристика вообще. Мы обратили уже вниманіе на значенія безмолвнаго сравненія при описаніи одного предмета. Сравнивая два передъ глазами находящихся предмета, но описывая лишь одинъ изъ нихъ, ребенокъ привыкаетъ обращать вниманіе прежде всего на его типичные, характерные признаки и дополнять ихъ признаками общими, для объекта нехарактерными.

Если задача заключается въ томъ, что надо вести параллельное описаніе двухъ предметовъ сразу, вниманіе ребенка невольно прежде всего устремляется на признаки, по которымъ одинъ предметъ рѣзко отличается отъ другого. Такъ, сравнивая аиста съ уткой, въ глаза бросается, что ноги и шея у аиста длинныя, а у утки короткія, клювъ аиста длинный и узкій, у утки короткій и широкій. Такимъ образомъ диференцируется *различіе* двухъ предметовъ. Послѣ этого вниманіе сосредоточивается на ихъ *сходствѣ*, перечисляются признаки, тожественные для обоихъ: ноги красныя, съ перепонками, возможенъ одинъ цвѣтъ оперенія и т. д. Этимъ же путемъ отмѣчается сходство въ ихъ образѣ жизни, бытѣ, питаніи, навыкахъ и способностяхъ, а также различіе. Такимъ образомъ всякое сравненіе составляется изъ двухъ частей: сходства признаковъ и различія ихъ.

Первыя работы этого рода должны вестись обязательно зрительнымъ путемъ, при наличности здѣсь же въ классѣ описываемыхъ предметовъ. На дальнѣйшихъ ступеняхъ онѣ могутъ и должны производиться и по памяти, но при непремѣнномъ условіи близкаго и непосредственнаго знакомства дѣтей съ матеріаломъ, съ которымъ имъ приходится имѣть дѣло. Описанія и сравненія предметовъ, которыхъ дѣти никогда не видѣли, которыхъ они не могутъ изучить хотя бы по картинамъ, на первыхъ ступеняхъ совершенно недопустимы. Это ведетъ только къ спутанности представленій и идей и проистекающей отсюда неясности изложенія. Необходимо пріучать дѣтей къ образованію понятій ясныхъ и точныхъ, къ воспріятію впечатлѣній живыхъ и отчетливыхъ, а въ пору дѣтства, такія впе-

чатлѣнія даютъ только конкретные, внѣшними чувствами воспринимаемые образы. Только при этихъ условіяхъ, путемъ непосредственнаго сношенія съ конкретнымъ міромъ можно бороться съ наклонностью къ преувеличенію, съ ошибками и усиливать любовь къ истинѣ. «Вѣдь каждую мысль», говоритъ физикъ Фарадей, «гораздо легче освободить отъ ошибки, чѣмъ отъ неясности и путаницы». Нельзя ребенка допускать описывать то, судить о томъ, о чемъ у него нѣтъ достаточныхъ, имъ вполнѣ и ясно усвоенныхъ данныхъ. Это влечетъ самыя печальныя послѣдствія, какъ для его плапомѣрнаго умственнаго роста, такъ и для развитія его языка.

Мы уже говорили о томъ, что характеристика, понимаемая, какъ словесное изображеніе наиболѣе яркихъ, выпуклыхъ чертъ характера, ума, воли и вообще всего психическаго облика изучаемаго лица, доступна уже въ 3-й, 4-й г.г. обученія. Ученику предлагается изложить, какъ онъ понимаетъ то или иное лицо, и мы не можемъ себѣ представить ребенка, подготовленнаго къ этой работѣ путемъ живого примѣра характеристикъ, представленныхъ самимъ учителемъ, а также путемъ предварительныхъ бесѣдъ, который не сумѣлъ бы съ этой задачей справиться, конечно, въ предѣлахъ тѣхъ требованій, которыя къ нему могутъ быть предъявлены. А разъ онъ можетъ охарактеризовать два лица порознь, онъ сумѣетъ ихъ сравнить. Предположимъ въ классѣ проработаны уже характеристики въ общихъ, наиболѣе выпуклыхъ чертахъ. Темы по разсказу «Жучка» Гарина и Джуліо по разсказу «Маленькій Флорентійскій писарь» Де-Амичиса (Хрестоматія «Жизнь и Слово», I ч.). Послѣ этого достаточно нѣсколькихъ наводящихъ вопросовъ, чтобы заставить дѣтей самостоятельно отмѣтить общія характерныя черты, присущія обоимъ мальчикамъ — ихъ любящее сердце, способность къ самопожертвованію, силу воли, настойчивость, порывъ къ доброму дѣлу ради самого дѣла, по побужденію глубокой любви и жалости. При подборѣ матеріала для такого рода сравнительныхъ характеристикъ, учитель долженъ прежде всего заботиться о доступности его, о томъ, чтобы онъ выдвигалъ черты ярко выраженнаго сходства или различія по контрасту.

Всѣ литературно-художественныя сравненія, встрѣчающіяся при прохожденіи курса и соотвѣтствующія данному возрасту, должны быть, конечно, использованы и представлены дѣтямъ въ видѣ живого художественнаго чтенія. Такія литературныя сравненія, какъ сравненіе Хоря и Калиныча, Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича должны читаться въ классѣ и освѣщаться соотвѣтствующими поясненіями учителя.

Экскурсіи.

Уроки наблюденія имѣютъ ввиду научить дѣтей наблюдать, всесторонне пользоваться внѣшними своими чувствами во славу своего разносторонняго развитія, при помощи этихъ чувствъ накоплять представленія, образы, знанія. Дѣти должны пройти черезъ длинную и послѣдовательную школу воспитанія глаза и уха, чтобы научиться воспринимать реальные объекты, входящіе уже въ законченномъ видѣ въ составъ опыта взрослыхъ. Главными физіологическими условіями воспріятія служатъ образы, создавшіеся въ мозгу путемъ ассоціацій, идущихъ отъ внѣшнихъ чувственныхъ впечатлѣній. Воспитатель, школа должны заботиться о томъ, чтобы доставлять дѣтямъ эти чувственныя впечатлѣнія въ достаточномъ количествѣ и соотвѣтствующемъ дѣтскому возрасту отборѣ.

Уроки наблюденія начинаются въ дѣтской, въ дѣтскомъ саду, но по мѣрѣ физическаго и духовнаго роста ребенка, кругъ, изъ котораго они черпаютъ свой матеріалъ, все расширяется. При первой же возможности слѣдуетъ вывести учениковъ изъ душныхъ классовъ и ввести въ болѣе обширную, разнообразную и захватывающую ихъ аудиторію-мастерскую, каковой является весь Божій міръ. Въ стѣнахъ школы наглядность обученія невольно сводится къ изученію отдѣльныхъ, разрозненныхъ предметовъ, на основаніи которыхъ упражняется и рѣчь учениковъ. Уроки наблюденія должны стремиться выдвигать не отдѣльный предметъ, а явленія живой дѣйствительности въ ихъ сложномъ и неизбѣжномъ взаимоотношеніи.

Живая книга — природа представляетъ широчайшее поле для наблюденій такого рода. Умъ учащагося приводится въ непосредственное соприкосновеніе съ природой или образами, воспроизводящими природу. Этими образами, тѣми чувствами, которыя они возбуждаютъ въ душѣ ребенка, школа должна пользоваться широко въ цѣляхъ развитія его рѣчи. Дѣти должны учиться говорить, разсказывать, объяснять то, что они видѣли, логически и методически защищать свои собственныя мнѣнія. А *собственныя* мнѣнія

могутъ составиться у дѣтей только на основаніи личнаго конкретнаго опыта, факта, ребенкомъ самостоятельно наблюдаемаго и изучаемаго.

Общеніе съ природой, прогулки, экскурсіи заставляютъ ребенка дѣйствовать, внушаютъ и увеличиваютъ интересъ къ дѣлу, даютъ драгоцѣнные возбудители въ видѣ пылкихъ чувствъ, которыми сопровождается дѣйствіе. Это высшее проявленіе того, что называется активнымъ методомъ обученія.

Языкъ выражаетъ мысли человѣка и его переживанія, а потому онъ развивается наилучшимъ образомъ тогда, когда въ основу того матеріала, которымъ пользуются для развитія лингвистическихъ способностей дѣтей, кладутся ихъ личныя переживанія, личный опытъ и интересы. Только при этомъ условіи можно побороть застѣнчивость, неразговорчивость, пробудить общительность, безъ чего лингвистическое образованіе затрудняется въ высшей степени. Только при этомъ условіи развитіе рѣчи ребенка совпадаетъ съ развитіемъ его личности.

Совмѣстныя прогулки, экскурсіи, наблюденія, имѣютъ одно большое преимущество передъ хотя бы и личными, но одиноко пережитыми событіями и явленіями жизни дѣтей, — именно общность, совмѣстность переживаній, опыта и наблюденія. Эта общность интересовъ отражается самымъ благимъ образомъ на языкѣ въ смыслѣ развитія въ дѣтяхъ большей словоохотливости, желанія подѣлиться общими, но по разному воспринятыми впечатлѣніями. Все, что дѣти принесутъ съ собой съ экскурсіи или съ прогулки, что добыто ихъ личнымъ трудомъ, связано съ ихъ личными, пріятными переживаніями, пріобрѣтаетъ въ ихъ глазахъ особую цѣну, для нихъ дороже, чѣмъ модели и препараты, неизвѣстно кѣмъ и когда изготовленные. А возбужденіе интереса неминуемо отражается и на оживленіи рѣчи.

Чѣмъ глубже человѣкъ чувствуетъ и интересуется чѣмъ либо, тѣмъ болѣе онъ стремится къ постиганію; чѣмъ интенсивнѣе хочетъ что нибудь знать, тѣмъ цѣннѣе знаніе, которое онъ пріобрѣтаетъ. Чѣмъ основательнѣе и отчетливѣе знаніе, тѣмъ совершеннѣе слово, въ которое оно выльется. Во время прогулокъ, экскурсій, на всѣхъ урокахъ наблюденія рѣчь не является цѣлью преподаванія; она выступаетъ лишь въ роли спутника, путеводителя, вспомогательнаго средства, но сколько она въ то же время сама выигрываетъ, какъ совершенствуется!

Представимъ себѣ урокъ наблюденія въ классѣ — нѣсколько предметовъ, разставленныхъ на столѣ, несложную по содержанію картину, принесенные въ классъ цвѣты, животное, птицу. Вниманіе

дѣтей фиксируется на ограниченномъ числѣ объектовъ; ими пріобрѣтается два-три новыхъ представленія; умственная работа сосредоточивается въ одномъ неширокомъ руслѣ. И вдругъ послѣ этого дѣтей выводятъ на улицу, въ поле, въ лѣсъ, на фабрику, въ музей. Ихъ охватываетъ безбрежное море новыхъ образовъ, впечатлѣній, вызывающихъ столько же новыхъ представленій, мыслей, чувствованій. Схватить ихъ всѣхъ, разобраться въ нихъ, привести ихъ въ систему, зарегистрировать въ своей памяти и сознаніи задача непосильная даже для взрослаго наблюдателя, про дѣтей же и говорить нечего..

Чѣмъ меньше ребенокъ, тѣмъ ограниченнѣе, легче, доступнѣе должна быть та задача, которую опытный учитель для него намѣчаетъ, отправляясь съ нимъ на экскурсію. Въ *общемъ* экскурсія должна для него быть лишь прогулкой, свободной и непринужденной; пусть сама жизнь регистрируетъ и начертываетъ въ его душѣ всѣ новыя впечатлѣнія ей одной лишь вѣдомыми путями. Надо тщательно избѣгать всѣхъ попытокъ обнять необъятное. Въ лучшемъ случаѣ изъ этого ничего не выйдетъ, въ худшемъ — произойдетъ зло и не малое. Изъ всей массы впечатлѣній, вызываемыхъ экскурсіей, учитель долженъ заранѣе отмѣтить лишь тѣ, которыми онъ желаетъ воспользоваться, какъ матеріаломъ для опредѣленной, впередъ намѣченной имъ цѣли—развитія дѣтей, обогащенія ихъ знаній, усовершенствованія ихъ рѣчи. Онъ долженъ тщательно разработать программу тѣхъ наблюденій, на которыхъ надлежитъ фиксировать вниманіе дѣтей, которыя должны доставить матеріалъ для такъ называемыхъ уроковъ наблюденія. Эта задача не должна быть общей для всѣхъ дѣтей. Ихъ можетъ быть нѣсколько; это только оживитъ дальнѣйшую работу въ классѣ надъ матеріаломъ, пріобрѣтеннымъ во время экскурсіи, сдѣлаетъ ее болѣе интересной и разносторонней. Предположимъ, что съ дѣтьми совершается экскурсія въ лѣсъ. Во время нея дѣтямъ могутъ быть предложены слѣдующія задачи, не больше одной каждому:

1) Запомни, какіе цвѣты намъ попадутся въ пути, заучи ихъ названія и научись каждый цвѣтокъ называть его именемъ; запомни цвѣтъ каждаго изъ нихъ.

2) Сорви и принеси домой цвѣтокъ (вѣтку, листъ), который тебѣ особенно нравится. Опиши его.

3) Опиши рѣчку (мельницу, оврагъ, ручей и т. п.), на берегу которой мы завтракали.

4) Разскажи или напиши о ежѣ (бѣлкѣ, змѣѣ, зайцѣ), котораго мы видѣли въ лѣсу.

5) Понаблюдай за дѣтьми, собирающими грибы. Опиши ихъ или одного изъ нихъ. Придумай о нихъ разсказъ.

6) Опиши нашу прогулку въ общихъ чертахъ, въ послѣдовательности ея главнѣйшихъ эпизодовъ.

7) Опиши, что тебѣ больше всего понравилось и произвело наибольшее впечатлѣніе.

8) Опиши наше купанье въ рѣкѣ, игру въ горѣлки и т. п.

9) Опиши работу дровосѣка, котораго мы видѣли.

10) Опиши видѣнный ландшафтъ; при восходѣ солнца, при закатѣ, въ лунную ночь.

11) Составь прогрммму и расписаніе для нашей слѣдующей прогулки въ тотъ же лѣсъ или на лугъ за рѣчку и т. д. и т. д.

Число и разнообразіе подобныхъ задачъ поистинѣ безграничны. Только типы ихъ могутъ быть предрѣшены заранѣе, темы же выдвигаетъ сама экскурсія въ цѣломъ рядѣ представляемыхъ ею картинъ и эпизодовъ. Задаются эти задачи дѣтямъ во время самой прогулки.

Вниманіе каждаго ребенка или группы дѣтей фиксируется на томъ, о чемъ ему придется писать или говорить; ему предлагается внимательно отнестись къ тому или другому явленію, подробно разсмотрѣть, изучить его, постараться запомнить. На ближайшемъ урокѣ въ классѣ дѣти представляютъ эти задачи въ рѣшенномъ видѣ, и онѣ служатъ исходной точкой для обмѣна мнѣній и бесѣдъ.

Цѣль бесѣдъ — обмѣнъ мыслей, взглядовъ, впечатлѣній. Онѣ болѣе чего либо содѣйствуютъ разъясненію истины, особенно если тѣ мысли и впечатлѣнія, которыя служатъ исходной точкой для бесѣдъ, являются результатомъ самодѣятельности, личнаго опыта, стараній и труда. Но все значеніе бесѣдъ, осуществленіе ихъ цѣли зависятъ отъ искусства выбрать такой предметъ, такую тему, которая не подавила бы ученика, не явилась бы непосильной для него, но которую, наоборотъ, онъ могъ бы легко осилить.

Въ пору дѣтства духовный ростъ человѣка является наиболѣе могучимъ и богатымъ формами, а творческая сила наиболѣе дѣятельной. Внѣшній міръ, представленный сознательно, разумно и систематически передъ дѣтьми, является той ареной, при помощи которой воздвигается зданіе ихъ воспріятій. Содѣйствовать стройному росту и расширенію міра дѣтскихъ воспріятій—главнѣйшая цѣль уроковъ наблюденія и экскурсій.

Второй, не менѣе важной цѣлью ихъ должно быть отраженіе этого міра воспріятій въ звукахъ рѣчи. Самымъ важнымъ должно быть *пониманіе* того, что должно быть выражено словомъ, и никогда представленіе не должно быть усваиваемо послѣ слова. Въ нашей жизни, въ нашей школѣ мы наталкиваемся на послѣднее, къ сожалѣнію, на каждомъ шагу, и фатальныя послѣдствія этого зла сказываются на всемъ нашемъ поколѣніи.

Но съ другой стороны воспріятіе, представленіе, не вылившіяся или вѣрнѣе не способныя вылиться въ ясное, толковое слово, теряютъ значительную часть своей цѣнности и значенія. Познаваемыя

нами вещи носятъ въ нашихъ глазахъ окраску человѣческой рѣчи, человѣческихъ понятій, выраженныхъ словами. Даже въ уединеніи, оставаясь съ глазу на глазъ съ самимъ собой, мы мысленно пользуемся словами рѣчи, а потому совершенно не педагогично и не психологично воспитывать дѣтей внѣ разумнаго общенія съ себѣ подобными. Слѣдуетъ непремѣнно добиваться, чтобы, по возможности, каждое представленіе воплощалось въ словѣ.

Продуманные систематичные уроки наблюденія больше всего способствуютъ тому, чтобы слово, такъ сказать, сросталось съ представленіемъ и образомъ.

Наша жизнь и школа порождаютъ одно въ высшей степени распространенное и печальное явленіе—полное разъединеніе между представленіемъ и словомъ, его обозначающимъ. Мы часто искренно и глубоко любимъ природу, находимся въ частомъ и близкомъ общеніи съ нею. Каждое дерево той полосы, среди которой мы живемъ, намъ хорошо извѣстно, какъ родное зрительное впечатлѣніе, но назвать ихъ всѣхъ по именамъ мы не можемъ.

Наоборотъ, мы читаемъ книгу и наталкиваемся на названія деревьевъ. Мы знаемъ навѣрно, что это дерево, а не кустъ, не трава, но лишь съ немногими изъ этихъ наименованій связываемъ опредѣленный зрительный образъ. Для очень многихъ, можно сказать, для большинства людей, весь разнообразный міръ животныхъ, растеній, насѣкомыхъ, птицъ фигурируетъ въ подобномъ полномъ разъединеніи представленія, образа, предмета со словомъ, его именующимъ.

И бѣды этой не предотвращаютъ уроки зоологіи и ботаники по книжкамъ, обильно снабженнымъ картинками. Помочь тутъ могутъ только уроки наблюденія.

Насколько сознательнѣе, интереснѣе, полнѣе будетъ жизнь человѣка, сколько неудобствъ будетъ устранено, во сколько кратъ выиграетъ рѣчь человѣка, если разладъ этотъ между образомъ и словомъ будетъ устраненъ. Не *объяснять* надо, что означаютъ слова вродѣ: дергачъ, подорожникъ, стрѣха, лемехъ и т. п., потому что объясненіями представленія не создать, а наоборотъ, воздѣйствуя на органъ чувства, на зрѣніе—вызвать образъ, а затѣмъ пригвоздить къ нему слово. Уроки наблюденія расширяютъ лексиконъ дѣтей въ той мѣрѣ, которая совершенно недоступна чтенію, разсужденіямъ, словеснымъ разъясненіямъ и упражненіямъ всякаго рода.

Итакъ постараемся развернуть передъ дѣтьми возможно широкое поле для сознательнаго, развивающаго наблюденія и примемъ

всѣ мѣры, чтобы научить ихъ выражать итоги своихъ наблюденій живымъ, толковымъ словомъ. Личное непосредственное знакомство съ внѣшнимъ міромъ путемъ личнаго наблюденія дастъ для развитія ума и слова неизмѣримо больше, чѣмъ знакомство съ тѣмъ же міромъ путемъ одного голаго слова. Но еще цѣннѣе, значительнѣе роли бездѣятельнаго наблюдателя роль дѣятельнаго, творящаго работника. Только работа, продуктивная, творческая дѣятельность позволяютъ достигнуть тѣхъ глубинъ изучаемаго предмета, безъ проникновенія въ которыя никто не можетъ сказать, что предметъ имъ изученъ всецѣло и всесторонне. Работа, творческая дѣятельность должны предшествовать ученію, а потому пріобрѣтеніе познаній, а стало быть и развитіе рѣчи въ дѣтскомъ возрастѣ должны вытекать изъ продуктивной самодѣятельности. Это методъ совершенно обратный тому, который преслѣдуетъ тѣ же цѣли въ современной школѣ.

Поменьше упражненій, оперирующихъ голымъ словомъ, лишеннымъ конкретнаго содержанія, и побольше такихъ, при которыхъ словомъ пользуются лишь для упорядоченія, систематезированія тѣхъ многочисленныхъ воспріятій, которыя породили *личная* дѣятельность, *личный* опытъ, наблюденіе и изученіе. Упражненія въ рѣчи въ первые годы обученія не должны ставить своей цѣлью количественное расширеніе знаній дѣтей. Они должны быть лишь тайнымъ, по своему значенію, самими дѣтьми не сознаваемымъ средствомъ, при помощи котораго ихъ вновь вводятъ въ уже извѣстныя имъ, активно ими изученныя, близкія и полныя для нихъ интереса области знаній и представленій.

Значенія ручного труда въ дѣлѣ воспитанія никто теперь оспаривать не станетъ; тѣмъ не менѣе урокамъ ручного труда не отведено мѣста въ программахъ всей массы современныхъ школъ, и они являются привиллегіей лишь немногочисленныхъ школъ, приближающихся къ типу «новыхъ». Но и тамъ этими уроками не пользуются, какъ могущественнымъ средствомъ для развитія рѣчи дѣтей. Между тѣмъ каждая работа, каждый видъ ручного труда, продѣланнаго самимъ ребенкомъ, должны неизмѣнно служить матеріаломъ для послѣдующихъ словесныхъ упражненій. Ребенокъ сдѣлалъ собственноручно лодочку. Этого мало. Онъ долженъ умѣть передать словомъ точно, ясно, сжато, всѣ постепенныя фазы своей работы, толково примѣняя всѣ техническія выраженія: отрубить, спилить, распилить, оструган, отполировать, склеить, скленать, выдолбить, корма, киль, носъ, руль, уключины, весла, мачта, парусъ и пр. Всѣ виды работъ, совершаемыхъ самими дѣтьми, должны

выливаться въ форму устныхъ или письменныхъ словесныхъ сочиненій. Темы для этихъ сочиненій такъ же разнообразны, какъ разнообразны виды дѣтскихъ работъ. Выборъ долженъ быть всецѣло предоставленъ дѣтямъ. Наилучшимъ образомъ дѣти сдѣлаютъ то, что ихъ больше всего интересуетъ, что влечетъ ихъ и вызываетъ творческую дѣятельность; они сумѣютъ выразить все это и словомъ наилучшимъ образомъ. Не страшась упрековъ въ повтореніяхъ, мы еще разъ обращаемъ вниманіе на то, что учить дѣтей рѣчи, конечно, цѣнной и содержательной рѣчи, можно только на самомъ предметѣ. Къ картинѣ надо прибѣгать лишь въ томъ случаѣ, если нѣтъ никакой возможности представить природу au naturel. На первомъ планѣ — природа, дѣйствительность; на второмъ—картины, модель, а изъ того и другого вытекаетъ слово. Грѣхи нашей школы въ этомъ смыслѣ неисчислимы. Устранивъ конкретный міръ, природу, орудуя голымъ словомъ, она даетъ дѣтямъ не дѣйствительность, а сухой экстрактъ, не живую правду, а пустую абстракцію, не представленіе, а слово, предоставляя самому ребенку связывать это слово съ предметомъ. Наглядность при изученіи, являющаяся главнымъ условіемъ человѣческаго познанія, должна господствовать и при познаніи основъ рѣчи.

Наглядность, по опредѣленію Песталоцци, является не простымъ разсматриваніемъ, расчлененіемъ или описаніемъ предмета, а созерцаніемъ, созидающимъ образы. Песталоцци видитъ въ наглядности творческій факторъ познанія, само познаніе въ живомъ дѣлѣ возникновенія образа внутри насъ, направленное на всю окружающую насъ живую дѣйствительность. Дѣйствительность является для насъ живой лишь тогда, когда мы сами создаемъ ее не изъ слова, а изъ собственнаго познанія. Нашъ умъ, сознаніе должны собственными силами создать то, что они хотятъ основательно познать. Умъ ребенка долженъ въ себѣ самомъ создать форму, объемъ, цвѣтъ, число и все, что въ совокупности дастъ законченное представленіе о предметѣ. Такимъ образомъ, говоритъ Песталоцци, всякое познаніе есть въ основѣ своей самопознаніе, воспитаніе ума, воли, творческой дѣятельности, является для человѣка «дѣломъ его я», самоформированіемъ его.

На этихъ же основаніяхъ должно пріобрѣтаться и познаніе рѣчи.

На первой ступени обученія дѣтей надо пріучать наблюдать и разбираться въ *отдѣльныхъ* предметахъ и явленіяхъ и умѣть словомъ передавать ихъ. Этимъ путемъ прививается способность расчленять сложное цѣлое, извлекать изъ него единичное, разслѣ-

довать и описывать его. Но мало по малу надо сосредоточивать ихъ вниманіе не на однѣхъ частностяхъ, не на составныхъ частяхъ общаго, а на всемъ общемъ. Ребенокъ долженъ учиться воспринимать болѣе или менѣе сложныя картины природы и явленія цѣликомъ и словомъ передавать *общее,* не расчленяя его. Достиженію этой послѣдней цѣли экскурсіи болѣе всего способствуютъ.

За городомъ, въ сторонѣ отъ дороги, ведущей въ лѣсъ, растетъ старый, развѣсистый дубъ. Дѣтей уже не разъ водили къ нему. Они изучили его, какъ индивидъ, какъ дерево, описывали его; рисовали его листья, жолуди, его могучія, вширь раскинувшіяся вѣтви, разсказывали о пользѣ, дубомъ приносимой. Но въ концѣ концовъ ихъ надо привести къ этому же дубу съ иной цѣлью заставить ихъ схватить уже знакомое имъ воспріятіе въ совокупности со всѣми окружающими его и составляющими съ нимъ одно цѣлое подробностями.

Подобно фотографу, который тщательно выбираетъ мѣсто для установки своего аппарата, чтобы воспроизвести наиболѣе прекрасный видъ, и мы должны старательно выбрать пунктъ для наблюденія, съ котораго намѣченный нами ландшафтъ предстанетъ въ наибольшей красотѣ. Дѣти активно участвуютъ въ этихъ поискахъ. Когда этотъ пунктъ найденъ, на немъ собираютъ всѣхъ дѣтей и начинаютъ разсматривать картину. Центральной точкой при этомъ остается тотъ же дубъ.

Вниманіе дѣтей привлекается на общее, имъ вызываемое впечатлѣніе: на его стволъ въ три обхвата, на цвѣтъ листвы, очертанія его во всѣ стороны раскинувшихся вѣтвей, на вершину, когда то разбитую грозой. Затѣмъ взоръ переводится на ближайшее окружающее: на голую землю у его ствола—(никогда не загляды-ваютъ туда лучи солнца, источника всего живого), на яркую зелень луга, среди котораго онъ стоитъ, на темнѣющую расщелину оврага, отдѣляющаго этотъ лугъ отъ поля, покрытаго не выколосившейся еще рожью, на щетку лѣса за полемъ, на городскія крыши домовъ вдали, купола церквей и кресты, ярко горящіе въ лучахъ полуденнаго солнца. Обращается вниманіе на колоритъ весенняго, знойнаго полудня, на сизую дымку дали. Надо поощрять дѣтей самимъ находить характерныя подробности разсматриваемаго пейзажа, выражать словомъ мысли, ощущенія, настроенія, которыя это лицезрѣніе вызываетъ. Въ заключеніе предлагается имъ выразить общее впечатлѣніе всего видѣннаго и испытаннаго въ видѣ законченнаго сочиненія.

Работу эту можно разнообразить, сдѣлать ее еще болѣе интересной, привлекая къ дѣлу творческое воображеніе дѣтей. Имъ можно предложить представить себѣ тотъ же ландшафтъ при солнечномъ закатѣ или при лунномъ освѣщеніи, нарисовать себѣ мысленно картину, которая тогда была бы передъ ихъ взоромъ, представить себѣ колоритъ, настроеніе окружающаго и выразить все это словесно.

Подобныя работы являются первыми попытками изображать словомъ не одну только конкретную, матеріальную дѣйствительность, но и художественное впечатлѣніе, настроеніе, этой дѣйствительностью вызываемое.

Само собой разумѣется, что неизмѣннымъ спутникомъ подобныхъ работъ должно быть чтеніе дѣтямъ вслухъ литературно-художественныхъ образцовъ нашихъ великихъ мастеровъ слова, Тургенева, Аксакова, Гоголя и др. Ребенка, чуткаго къ художественной красотѣ и правдѣ, подобное чтеніе вводитъ въ пониманіе художественныхъ описаній несравненно легче и скорѣе, чѣмъ какія либо разсужденія и поученія.

Къ экскурсіямъ относятъ обыкновенно также посѣщеніе съ дѣтьми музеевъ, выставокъ, фабрикъ. Въ томъ видѣ, какъ эти посѣщенія организуются въ большинствѣ случаевъ теперь, они приносятъ дѣтямъ одинъ вредъ. Музеи, выставки, приспособленные къ интересамъ, психикѣ дѣтей, требуютъ спеціальнаго устройства, а пока этого нѣтъ, дѣтей младшаго возраста лучше туда совсѣмъ не водить. Крайняя подвижность дѣтскаго вниманія требуетъ большихъ усилій со стороны учителя, чтобы прикрѣпить его къ одному объекту; задача эта становится непосильной въ какомъ нибудь музеѣ, въ которомъ тысячу объектовъ, безъ удержу лѣзущихъ въ глаза, заставляютъ неустойчивое вниманіе ребенка перебрасываться отъ одного предмета къ другому, ничѣмъ не проникаясь, ничего не усваивая, не создавая ни образовъ, ни представленій, не находя матеріала для воплощенія въ словѣ. Если ужъ водить дѣтей въ музеи или на выставки, безусловно необходимо по возможности локализировать наблюдаемый или изучаемый предметъ и оградить его отъ зловреднаго вліянія окружающаго.

Мы считаемъ нужнымъ обратить вниманіе еще разъ на кинематографъ какъ на средство для развитія рѣчи дѣтей. Кинематографъ, какъ всякій свѣтовой экранъ, имѣетъ передъ обыкновенной картиной одно большое преимущество: онъ представляетъ объектъ передъ взоромъ и вниманіемъ дѣтей въ темнотѣ т. е. изолированнымъ отъ вторженія посторонннихъ нежелательныхъ вліяній, а по-

тому при удобномъ выборѣ матеріала онъ можетъ вызвать въ дѣтяхъ тотъ maximum вниманія, на который они способны. Матеріалъ же, который можетъ быть использованъ кинематографомъ, безпредѣленъ. Представляя окружающій міръ въ его движеніи, свѣтовой экранъ вызываетъ и создаетъ безчисленные образы, понятія, мысли, которые должны затѣмъ быть воплощены въ словѣ.

Систематизированныя знанія и опирающееся на нихъ развитіе рѣчи легче всего достигаются путемъ опыта, самодѣятельности, наблюденій. Но для дѣйствительнаго, а не кажущагося достиженія этихъ цѣлей безусловно необходимо ограниченіе того матеріала, при посредствѣ котораго должны совершенствоваться умъ, мышленіе и рѣчь дѣтей. Наблюденія, самодѣятельность требуютъ много времени. Въ нашей школѣ, гдѣ одинъ предметъ погоняетъ другой, при программахъ, разбухшихъ отъ огромнаго совершенно ненужнаго учебнаго матеріала, времени для самодѣятельности, для наблюденій быть не можетъ. Прежде всего необходимо озаботиться объ ограниченіи учебнаго матеріала по всѣмъ предметамъ, при любомъ изъ методовъ, клонящихся къ развитію ума и рѣчи дѣтей, предоставлять этотъ матеріалъ лишь въ томъ количествѣ, которое наилучшимъ образомъ и *цѣликомъ* способствуетъ достиженію намѣченной цѣли. Въ тѣхъ же видахъ необходимо создать условія школьной жизни, благопріятствующія проведенію въ жизнь намѣченныхъ принциповъ. Школьные сады, огороды, акваріумы и терраріумы, лабораторіи, мастерскія, свѣтовые фонари и кинематографы, музеи, разнообразные виды ручного труда, экскурсіи — вотъ та арена, на которой будетъ совершаться культура ума и рѣчи дѣтей въ усовершенствованной школѣ будущаго. Пока это мечта... Но отчего не помечтать?

Рефераты.

Къ рефератамъ, какъ къ средству развитія рѣчи дѣтей, можно прибѣгать уже въ 3-ій, 4-ый годы обученія. Терминъ—рефераты мы употребляемъ лишь для опредѣленія извѣстнаго типа словесныхъ работъ; въ классѣ же, при дѣтяхъ онъ не долженъ фигурировать вовсе.

Чѣмъ меньше вниманіе дѣтей будетъ фиксироваться на томъ, что они что то «сочиняютъ», «реферируютъ», «описываютъ», а не просто передаютъ словомъ итоги своихъ переживаній, обмѣниваются мыслями, тѣмъ лучше.

Рефератъ является синтезомъ знаній, пріобрѣтенныхъ различными путями—на экскурсіяхъ, урокахъ наблюденія, бесѣдахъ, изъ книгъ, по картинамъ. Реферированіе, суммированіе опредѣленныхъ знаній, наблюденій развиваетъ точность и быстроту мышленія, способность излагать сущность вопроса кратко, точно и понятно. Въ пониманіе какого нибудь предмета, вопроса жизнь вводитъ не сразу, не въ одинъ пріемъ. Сумма знаній, которая образуется у класса къ концу года, положимъ, о птицахъ, пріобрѣтается мало по малу, при самыхъ разнообразныхъ условіяхъ и въ разное время, и учитель долженъ заботиться о томъ, чтобы эти знанія не разсѣялись, не потонули въ массѣ другихъ воспріятій, а дифференцировались и улеглись въ умѣ ребенка въ видѣ стройнаго и законченнаго цѣлаго.

Дѣтей, для которыхъ эта работа по силамъ, надо заставлять самихъ записывать въ спеціальныя тетради все наиболѣе существенное, касающееся опредѣленнаго предмета, который выдвинула школьная программа или жизнь. Такія тетради могли бы оказать большія услуги при изученіи естественныхъ наукъ, исторіи, географіи.

Когда собираніе матеріала закончено, его перечитываютъ, классифицируютъ, вырабатываютъ планъ, по которому кто нибудь составляетъ рефератъ. При занятіяхъ съ дѣтьми, не способными

дѣлать подобныя записи самостоятельно, трудъ этотъ выполняется учителемъ при помощи дѣтей. На послѣдующихъ ступеняхъ можно лишь указывать дѣтямъ тѣ источники, изъ которыхъ они должны черпать матеріалъ для тѣхъ сочиненій, темы для которыхъ имъ предлагаетъ учитель, или, еще лучше, они выбираютъ ихъ сами; при этомъ имъ предоставляется справиться съ извлеченіемъ, систематизированіемъ и обработкой этого матеріала вполнѣ самостоятельно. При выполненіи работы дѣти должны руководствоваться слѣдующими правилами:

1) говорить и писать на тему,

2) руководствоваться планами,

3) излагать свои мысли, лишь существенныя и безусловно нужныя для правильнаго освѣщенія предмета, кратко, просто и толково,

4) не грѣшить противъ дѣйствительности и, главное,

5) прежде, чѣмъ начать говорить или писать, задать самому себѣ вопросъ: знаешь ли ты самъ, понимаешь ли безукоризненно то, о чемъ ты хочешь говорить, и только отвѣтивъ себѣ на этотъ вопросъ утвердительно, браться за перо или выступать докладчикомъ.

Сочиненіе каждаго ученика должно, по возможности, подвергаться коллективной критикѣ товарищей и учителя.

Темы для рефератовъ доставляетъ не только научный и литературный матеріалъ, усвоенный дѣтьми, но и явленія окружающей жизни, вызывающія въ нихъ опредѣленное, сознательное и критическое къ себѣ отношеніе. Разсужденіе, какъ одинъ изъ видовъ рефератовъ, является результатомъ воспріятія извѣстныхъ явленій въ ихъ причинной связи. Эта работа значительно труднѣе описанія или синтезированія опредѣленныхъ конкретныхъ знаній, а потому злоупотреблять ею ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ. Избави Богъ заставлять дѣтей выражать мысли, которыхъ у нихъ еще нѣтъ, которыя они схватили съ чужихъ словъ, не проникнувшись ими, сознательно не принявъ или не отвергнувъ ихъ. А впасть въ подобную педагогическую ошибку очень легко. Нужно твердо поставить себѣ за правило не заставлять дѣтей описывать или синтезировать того, что не воспринято ихъ органами чувствъ, и не отступать отъ этого правила, но неизмѣримо труднѣе избѣжать опасности привлекать дѣтей къ словесному выраженію отвлеченныхъ мыслей, лишь поверхностно и одной памятью ими усвоенныхъ.

Въ рефератахъ надо особенно добиваться яснаго, точнаго и добросовѣстнаго выраженія мыслей. Это требуетъ большихъ стара-

ній, напряженной работы со стороны ученика. При этомъ условіи языкъ не только совершенствуется, но и является средствомъ воспитанія. Рефераты допустимы уже въ первые годы обученія, но при непремѣнномъ условіи, чтобы темы ихъ были интересны и доступны дѣтямъ и обработка ихъ по силамъ.

Темы для рефератовъ могутъ быть безконечно разнообразны; ихъ предрѣшать трудно; ихъ выдвигаетъ программа и жизнь школы.

Къ рефератамъ слѣдуетъ отнести описанія дѣйствій, о которыхъ была рѣчь выше:

Какъ ласточка вьетъ гнѣздо; какъ жнутъ рожь; какъ переплетается книга; какъ добывается каменный уголь и т. п.

Изъ темъ, синтезирующихъ опредѣленныя знанія, можно указать на слѣдующія:

1) Значеніе дождя, 2) значеніе вѣтра, 3) польза лѣса, рѣкъ, 4) о средствахъ сообщенія и передвиженія, 5) о птицахъ, 6) о домашнихъ животныхъ, 7) охота на дикихъ звѣрей, 8) о вредѣ насѣкомыхъ и т. п.

Темы для разсужденій:

1) Для чего стѣны классовъ украшаютъ картинами.
2) Наша школа нуждается въ новомъ помѣщеніи.
3) Цвѣты надо поливать рано утромъ или послѣ заката солнца.
4) Кто мой лучшій товарищъ и почему.
5) Какое время года я люблю и почему.
6) Было бы хорошо, если бы школы находились за городомъ, ближе къ природѣ.
7) Кѣмъ бы я хотѣлъ быть, когда вырасту и, почему.

Въ подборѣ темъ не затруднится ни одинъ учитель, любящій и знающій свой предметъ и классъ. Помимо того, какъ уже было сказано, слѣдуетъ при выборѣ темъ предоставлять широчайшій просторъ дѣтской иниціативѣ.

Работа по стихотвореніямъ.

О роли и значеніи стихотворенія, какъ литературно-художественнаго произведенія, будетъ рѣчь въ другомъ мѣстѣ. Теперь же мы хотимъ лишь отмѣтить тѣ виды работъ по стихотвореніямъ, которые являются прекраснымъ средствомъ къ развитію языка.

Спорнымъ является вопросъ, можно ли стихотворенія излагать своими словами, дѣлать по нимъ *переложенія*. Выраженіе это, взятое въ томъ смыслѣ, какъ оно понимается современной школой, въ отношеніи къ стихотворенію примѣнимо быть не можетъ.

Къ вопросу этому надо подойти, исходя изъ совершенно другой точки зрѣнія. Дѣти могутъ не *перекладывать стихотвореніе*, а излагать вполнѣ самостоятельно и отъ стихотворной формы независимо тотъ сюжетъ, съ которымъ они познакомились по стихотворенію. Сюжетъ этотъ они должны усвоить, понять, представить себѣ, по возможности, ярко и конкретно, картину, на фонѣ которой онъ разыгрывается, и все это изобразить словомъ. Никогда не слѣдуетъ заставлять дѣтей излагать содержаніе стихотвореній, которыя они знаютъ наизусть, или которыя имъ были только что прочитаны, такъ какъ при этихъ условіяхъ они неизбѣжно будутъ повторять рифмованныя строфы изъ самаго стихотворенія. Свободное изложеніе по стихотворенію должно совершаться всегда независимо отъ непосредственнаго чтенія самого стихотворенія, лишь на основаніи тѣхъ образовъ, которые родились въ душѣ и сохранились въ памяти.

Есть стихотворенія съ такимъ яркимъ драматическимъ содержаніемъ, захватывающимъ вниманіе и воображеніе дѣтей, что совершенно невозможно не воспользоваться ими для пересказа ихъ содержанія. Какъ образчикъ такихъ стихотвореній, можно указать на «Утопленника» Пушкина. Наоборотъ, стихотворенія лирическія, описательныя, не вызывающія ярко-очерченныхъ образовъ, дѣйствующія лишь на внутреннія чувства, на настроеніе, совершенно не годятся для подобнаго рода работы.

Особенныя услуги оказываютъ стихотворенія при такъ называемомъ *устномъ рисованіи*. Объ этомъ родѣ работъ отчасти

уже была рѣчь выше. Цѣль ихъ слѣдующая: вызвать въ дѣтяхъ тѣмъ или другимъ путемъ опредѣленный, по возможности, яркій зрительный образъ и заставить ихъ изобразить этотъ образъ, нарисовать его словами. Образъ этотъ можетъ быть вызванъ живымъ словомъ, какимъ нибудь зрительными впечатлѣніемъ—картиной, видомъ, можетъ быть созданъ работой воображенія въ сообществѣ съ памятью.

Предположимъ, дѣтямъ прочитано стихотвореніе Жуковскаго—«Жаворонокъ»—«На солнцѣ темный лѣсъ зардѣлъ»... Имъ предлагаютъ сосредоточиться и представить себѣ ту картину природы, которая могла вдохновить Жуковскаго написать это стихотвореніе. При этомъ обыкновенно ярко выступаютъ особенности воображенія того или другого ребенка, преобладаніе въ немъ репродуктивнаго или творческаго воображенія. Одинъ зарисовываетъ словомъ или на бумагѣ лишь тѣ детали картины, которыя отмѣчены авторомъ, ничего не добавляя своего. Другой вышиваетъ по этой канвѣ собственнымъ творческимъ воображеніемъ, приводя много новыхъ имъ созданныхъ подробностей. Всякая вольность воображенія, не противорѣчащая дѣйствительности, логикѣ и здравому смыслу, вполнѣ допустима.

Выполненныя работы.

1) (Преобладаніе репродуктивнаго воображенія).

Большое поле. Вдали темнѣетъ лѣсъ. Онъ освѣщенъ лучами восходящаго солнца, а потому кажется краснымъ. Съ одной стороны поля, внизу видна полоса тумана. Небо ясное, голубое, и въ немъ видна подвижная черная точка: это летящій жаворонокъ; его крылышки сверкаютъ на солнцѣ.

2) (Воображеніе творческое).

Я вышелъ на зарѣ въ поле. Утро было роскошное. Солнце вставало и заливало своими багровыми лучами лѣсъ, виднѣвшійся вдали, за полемъ, дальнее село и дорогу, извивавшуюся между зелеными полями и терявшуюся вдали. Направо, въ лощинѣ туманъ застилалъ даль и клубами поднимался къ небу, которое было нѣжно голубое съ розовымъ оттѣнкомъ. По небу плыли перистыя облака, окрашенныя въ темно-розовый цвѣтъ. Я сталъ смотрѣть на небо и замѣтилъ на его фонѣ какую то точку, которая мѣняла мѣсто и сверкала, какъ коса на солнцѣ. Я догадался, что это жаворонокъ. Это подтвердила дивная пѣснь, лившаяся съ высоты.

И то и другое являются вполнѣ самостоятельными сочиненіями, созданными лишь *по поводу*, подъ впечалѣніемъ извѣстнаго стихотворенія. Первое представляетъ фотографически точное словесное воспроизведеніе зрительнаго образа, вызваннаго Жуковскимъ. Второе расширяетъ, дополняетъ этотъ образъ, вноситъ личное, активное начало его автора. Дѣтямъ, хоть сколько нибудь владѣющимъ карандашомъ или красками, можно предложить иллюстрировать свою работу соотвѣтствующей картинкой.

По стихотворенію Пушкина: «Зима. Крестьянинъ, торжествуя, на дровняхъ обновляетъ путь...» можно такимъ образомъ нарисовать словомъ и карандашомъ три картины: 1) Крестьянинъ обновляетъ путь. 2) Летитъ кибитка. 3) Мальчикъ возитъ въ санкахъ Жучку.

Намъ приходилось не разъ слышать порицаніе подобныхъ попытокъ заставлять дѣтей иллюстрировать словомъ или карандашомъ классиковъ. Особенно возстаютъ противъ этого художники. Они говорятъ, что иллюстрировать классиковъ могутъ только мастера своего дѣла. Внушать дѣтямъ, что эта задача имъ по силамъ, значитъ развивать въ нихъ самомнѣніе и легкомысленное отношеніе къ перламъ поэзіи. Говорить это могутъ только люди, не понимающіе сущности и цѣли подобнаго рода работъ. Защищая всегда неприкосновенность литературно-художественнаго произведенія отъ всякихъ посягательствъ на него, не имѣющихъ ничего общаго съ тѣми цѣлями, которымъ оно непосредственно должно служить, мы тѣмъ не менѣе не можемъ понять, почему предосудительно выразить словомъ или карандашомъ тотъ образъ, который это произведеніе въ душѣ вызываетъ. Это не коверканіе художественнаго образца на свой ладъ, а лишь запечатлѣніе словомъ, карандашомъ, красками той картины, которая предстаетъ передъ вашимъ взоромъ подъ его вліяніемъ.

Если же литературное произведеніе, неизбѣжно долженствующее вызвать образъ или картину, этого не достигаетъ, или если ученикъ не умѣетъ передать этого образа словами, можно съ увѣренностью сказать, что художественное воспитаніе его, развитіе его языка обставлены не такъ, какъ слѣдуетъ.

Чѣмъ больше ребенокъ лично наблюдалъ картины природы, чѣмъ сознательнѣе его къ нимъ подводили, тѣмъ совершеннѣе будутъ его работы, именуемыя устнымъ рисованіемъ. Если же онъ никогда въ жизни не видалъ ни восхода солнца, ни утренняго поля и его дали, стихотвореніе Жуковскаго врядъ ли вызоветъ у него яркій зрительный образъ. Онъ, можетъ быть, и справится съ задачей и что нибудь напишетъ, но за его словами не будетъ реальнаго содержанія.

Желательно, чтобы устное рисованіе являлось вполнѣ самостоятельной, творческой работой дѣтей, для которыхъ литературное произведеніе или картина являются лишь предпосылкой, дающей воображенію опредѣленное направленіе.

Дѣтямъ прочитанъ «Сѣнокосъ» Майкова; имъ предлагается представить себѣ какую нибудь другую лѣтнюю картину и описать

ее. Выбору ихъ предоставляется полная свобода, но картина должна представлять лѣто.

Или послѣ урока по картинѣ, представляющей зимній ландшафтъ, можно предложить вызвать воображеніемъ какой нибудь другой зимній пейзажъ, картину, сцену и представить ее словомъ.

Рекомендуемъ также работы по нѣсколькимъ стихотвореніямъ, объединеннымъ однимъ содержаніемъ или темой, аналогичныя подобнымъ же работамъ по картинамъ. По прочтеніи нѣсколькихъ стихотвореній описательнаго характера, посвященныхъ осени, на основаніи ихъ составляется сочиненіе, суммирующее всѣ признаки осени, разбросанные въ этихъ стихотвореніяхъ.

Стихотвореніе, прочитанное дѣтямъ вслухъ, можетъ иногда выдвинуть тему для вполнѣ самостоятельнаго, самими дѣтьми придуманнаго разсказа. Какъ на образчикъ, приспособленный для этой цѣли, укажемъ на стихотвореніе Ѳ. Сологуба:

Вотъ у витрины показной
стоитъ, любуясь, мальчикъ бѣдный.
Какой онъ худенькій и блѣдный,
и некрасивый, и больной!
Блестятъ завистливо и жадно
его широкіе глаза.
Порой сверкнетъ на нихъ слеза,
и онъ вздыхаетъ безотрадно.
Вотъ наглядѣлся онъ, идетъ.
Вокругъ него шумитъ столица.
Мечтаній странныхъ вереница
въ душѣ встревоженной растетъ.

Дѣтямъ можно предложить придумать по этому стихотворенію разсказы:

Исторія бѣднаго мальчика.
Жизнь мальчика въ столицѣ.
Дальнѣйшая судьба мальчика и т. п.

Письма.

Если мы сравнимъ «вѣкъ нынѣшній и вѣкъ минувшій» въ смыслѣ оцѣнки умѣнія и способности образованнаго общества писать письма, то придемъ къ выводамъ далеко не благопріятнымъ для современныхъ поколѣній. Прекрасныя по формѣ, значительныя по содержанію, такія длинныя и интересныя письма, которыми обмѣнивались люди XVIII и начала XIX в.в., исчезаютъ съ каждымъ годомъ все больше. Эпистолярное искусство падаетъ, потребность письменно обмѣниваться мыслями и вытекающее изъ нея умѣніе писать обстоятельныя, литературно составленныя письма пропадаютъ. Условія съ поразительной быстротой и разностороннѣ развивающейся техники жизни, всѣ эти телефоны, телеграфы, все вытѣсняющая открытка этому не мало способствуютъ.

Съ этимъ прискорбнымъ явленіемъ необходимо бороться. Въ каждой хоть сколько нибудь полной, разносторонней и цѣнной содержаніемъ жизни, письмамъ принадлежитъ большое и значительное мѣсто. Можно съ увѣренностью сказать: познакомь меня съ твоими письмами, и я скажу, кто ты. Письма играютъ существенную роль въ жизни образованнаго человѣка, и дѣти должны упражняться съ раннихъ лѣтъ въ этой формѣ изложенія собственныхъ мыслей. Самое трудное рѣшить и заставить ребенка понять, *что* надо писать, какъ найти для письма содержаніе, полное интереса и значенія для того лица, которому оно назначается. Ребенокъ долженъ понимать, что писать надо лишь о томъ, что представляетъ цѣнность и интересъ, а то и другое въ свою очередь зависятъ отъ того, кому письмо назначается. Что полно захватывающаго интереса въ письмѣ къ матери, является безсмыслицей въ письмѣ къ знакомому.

Для того, чтобы дѣти усвоили, *почувствовали* эти разновидности значенія содержанія письма, а также его тона въ зависимости отъ того, кому оно пишется, надо заботиться о томъ, чтобы писаніе писемъ было въ ихъ жизни реальнымъ дѣломъ, а не скуч-

нымъ упражненіемъ въ словѣ, за которымъ никакой реальной цѣли не кроется, упражненіемъ, лишеннымъ всякаго значенія, составляющаго цѣнность и смыслъ писемъ. Надо пользоваться всякимъ случаемъ, чтобы дѣти писали *дѣйствительныя* письма *существующимъ* лицамъ; необходимо руководить ими въ этомъ дѣлѣ, заставить ихъ почувствовать разницу въ тонѣ письма, въ зависимости отъ того, кому оно адресовано, улавливать связь между событіемъ, которое излагаешь, и тономъ изложенія, обращать вниманіе на внѣшнюю сторону письма, на расположеніе матеріала на почтовомъ листѣ, на формулу обращенія, заключенія, помѣтку числа, мѣста отправленія, на особенности адреса.

Написать описаніе, предположимъ, какой нибудь прогулки, поставить сверху обращеніе «Милая мама», а внизу подпись «твой любящій сынъ Володя», не значитъ написать *письмо*. А писаніе писемъ по заказу въ школѣ чаще всего только къ этому и сводится. Причемъ тутъ мама? причемъ письмо? Ребенокъ чувствуетъ всю фальшь этого пріема, который любви къ писанію писемъ и умѣнія никогда не разовьетъ. Письмо цѣнно проявляющейся въ немъ индивидуальностью его автора, его интересомъ къ изображаемому, тѣмъ или инымъ чувствомъ къ лицу, которому пишешь, а все это можетъ проявиться и развиться лишь тогда, когда письмо является не класснымъ *сочиненіемъ*, а дѣйствительнымъ *письмомъ*. Только въ томъ случаѣ, если условія жизни ребенка лишаютъ его всякой возможности писать дѣйствительныя письма, ихъ можно замѣнять суррогатомъ, фиктивными письмами къ фиктивнымъ лицамъ. Дѣтямъ, особенно подростающимъ, надо внушать слѣдующее основное правило—писать въ письмахъ лишь то, подъ чѣмъ никогда, ни при какихъ условіяхъ не устыдишься увидѣть собственную разборчивую подпись. Если у васъ съ пера сорвалась фраза «по прочтеніи разорвите эти строки», разорвите ихъ сами; вашъ другъ можетъ вашей просьбы и не исполнить, а краснѣть и страдать отъ этого придется, быть можетъ, вамъ однимъ. Любое письмо можетъ пережить и своего автора и лицо, которому было адресовано, можетъ попасться на глаза, которымъ менѣе всего было назначено, и оно не должно порочить руки, его написавшей.

Развить въ дѣтяхъ любовь и интересъ къ писанію писемъ можно лишь при одномъ условіи: письма никогда не должны оставаться безъ отвѣта. Вотъ почему еще такъ важно, чтобы письма играли въ жизни дѣтей не фиктивную, а реальную роль. Серьезность отношенія къ дѣлу лица, съ которымъ ребенокъ корреспондируетъ, его вдумчивость, его личная цѣнность имѣютъ,

конечно, огромное, первенствующее значеніе въ пробужденіи у дѣтей любви и интереса къ перепискѣ, и какъ грѣшатъ часто въ этомъ смыслѣ наши родители и воспитатели! Чувство, мысль, оставшіяся хоть разъ безъ отвѣта, могутъ замолкнуть и погаснуть отъ этого навѣки.

Неизмѣнное правило—предпосылать всякому виду работъ и упражненій дѣтей въ словѣ чтеніе совершеннѣйшихъ образцовъ живого художественнаго слова—должно соблюдаться и здѣсь; въ перепискѣ великихъ людей, какъ нашихъ такъ и иностранныхъ мастеровъ слова, несомнѣнно найдется достаточно матеріала, художественныхъ образцовъ литературныхъ писемъ, прекрасныхъ по формѣ, интересныхъ и глубокихъ по содержанію. Эти письма давно слѣдуетъ извлечь изъ неизвѣстности, собрать, разсортировать по трудности, по ихъ темамъ и характеру и читать дѣтямъ вслухъ, какъ совершеннѣйшіе образцы эпистолярнаго искусства.

Словарь дѣтей.

Каждое слово именуетъ опредѣленное представленіе, образъ или понятіе. При нормальномъ духовномъ ростѣ ребенка, отражающемся въ языкѣ, усвоенное имъ слово соотвѣтствуетъ заранѣе имъ пріобрѣтенному представленію. Въ первые годы жизни ребенка это строгое соотвѣтствіе между словомъ и его содержаніемъ не нарушается, но это только въ первые годы. Къ сожалѣнію, уже очень рано дѣти пріобрѣтаютъ слова, которымъ суждено остаться пустыми звуками безъ реальнаго содержанія. Со зломъ этимъ надо бороться, и наилучшимъ средствомъ для этой борьбы являются тѣ уроки наблюденія, о которыхъ была рѣчь выше. Наблюденіе и изученіе живой дѣйствительности способствуютъ образованію образовъ и представленій, долженствующихъ при правильномъ руководительствѣ непремѣнно сплестись съ соотвѣтствующимъ словомъ.

При занятіяхъ съ маленькими дѣтьми для расширенія ихъ лексикона нѣтъ другого пути, кромѣ опыта и наблюденія. Наглядным образомъ знакомится ребенокъ съ самимъ предметомъ и его свойствами и попутно запоминаетъ слова, именующія, какъ предметъ, такъ и его качества и особенности. Послѣдовательность усвоенія такова — знакомство съ предметомъ, образованіе представленія, отраженіе послѣдняго въ словѣ. Внѣшнія воспріятія, опытъ, личныя переживанія ребенка играютъ въ развитіи его первенствующую роль; значеніе же слова второстепенное и вспомогательное. Важнѣйшимъ и совершеннѣйшимъ методомъ преподаванія въ первую пору дѣтства является культура наблюдательности.

Но по мѣрѣ духовнаго роста ребенка роль языка расширяется, значеніе его, какъ средства развитія, увеличивается. Мысль, вырываясь изъ сферы чувственныхъ воспріятій, нуждается въ болѣе широкомъ полѣ для своего развитія, въ большемъ просторѣ для сужденія. Путь опыта становится слишкомъ длиннымъ и неудобнымъ для переработки многочисленныхъ все осложняющихся воспріятій.

Многія достоянія культурной жизни людей, наконецъ, не могутъ быть изучены путемъ опыта и личнаго наблюденія. Тогда слово перестаетъ быть лишь средствомъ къ осмысленію матеріала, пріобрѣтаемаго наглядностью. Оно служитъ возникновенію новыхъ представленій, употребляется для воздѣйствія на внутреннія чувства человѣка, на влеченія его души, скрывающіяся за его внѣшними воспріятіями и ощущеніями. Жизнь, захватывая все новыя русла, расширяясь, отражаясь на развитіи мысли ребенка, выдвигаетъ и новые, болѣе разнообразные пути для развитія его рѣчи. Воспитатель долженъ заботиться о томъ, чтобы не создавались препятствія къ гармоническому параллельному росту духовнаго міра ребенка съ одной стороны и его языка съ другой. Къ сожалѣнію, школа въ слѣпомъ невѣдѣніи стремится къ обратному. Она съ первыхъ шаговъ нарушаетъ эту гармонію, о которой сама природа всегда заботится, и создаетъ то уродливое положеніе, при которомъ изучается и культивируется одно голое слово, безцѣльное, безплодное, лишенное цѣны и содержанія.

Заботясь о расширеніи запаса словъ дѣтей, надо стремиться къ тому, чтобы расширять этотъ запасъ на счетъ слова—представленія, а не слова—звука. Всѣ тѣ виды устныхъ и письменныхъ работъ, о которыхъ уже была рѣчь, служатъ, между прочимъ, и этой цѣли. Но можно предложить и спеціальныя методическія словесныя упражненія, клонящіяся спеціально къ расширенію лексикона дѣтей. Имъ нужно удѣлять и время и вниманіе, потому что обогащеніе слова способствуетъ словесному мышленію, а стало быть и общему развитію человѣка.

Изъ этихъ упражненій можно указать на слѣдующія:

1) Дѣтямъ предлагается объяснять устно или письменно въ спеціальныхъ тетрадяхъ значеніе словъ, соотвѣтствующихъ опредѣленнымъ, имъ знакомымъ представленіямъ. Объясненія эти могутъ относиться лишь къ предметамъ реальнымъ, дѣтямъ хорошо извѣстнымъ. Примѣръ:

Жерновъ—большой камень, цилиндрической формы, вращающійся на оси и размельчающій на мельницѣ зерно въ муку.

Уключина — металическое подковообразное приспособленіе у лодки; въ уключину гребецъ вкладываетъ весло, и т. п.

Вначалѣ упражненія эти производятся въ классѣ устно, подъ руководствомъ учителя по предметамъ, находящимся передъ глазами дѣтей. Когда сущность работы усвоена, подобныя разъясненія формулируются по памяти.

2) Упражненія съ синонимами — замѣна одного слова равнозначущимъ, относящимся къ тому же представленію: ключъ — род-

никъ; луна—мѣсяцъ и т. д. Слова эти рекомендуются вставлять въ предложенія.

То же значеніе имѣетъ знакомство съ омонимами. Дѣти подбираютъ: коса земли, коса у дѣвочки, коса—земледѣльческое орудіе и т. д.

3) Спеціальныя упражненія въ словахъ, оттѣнки смысла которыхъ часто непонятны даже людямъ, вообще хорошо владѣющимъ рѣчью. На каждомъ шагу приходится слышать выраженія неправильныя вродѣ слѣдующихъ: *одѣть* шубу, *открыть* бутылку, *откупорить* графинъ, *отворить* сундукъ, *чесать* голову и т. п. Дѣтямъ предлагается рядъ глаголовъ: одѣть, надѣть, открыть, растворить, откупорить, вскрыть, распечатать, развернуть, распороть; они должны вставить ихъ въ предложенія.

4) Упражненія въ усвоеніи оттѣнковъ выраженій и словъ. Дается рядъ словъ, относящихся лишь приблизительно къ одному представленію. Дѣти должны понять и почувствовать, въ какомъ случаѣ то или другое изъ этихъ словъ умѣстно.

Даны слова: красивый, прелестный, роскошный, изящный, великолѣпный, восхитительный, нѣжный. Дѣти должны почувствовать, что всѣ эти эпитеты примѣнимы къ розѣ, а къ скромному цвѣтку павилики лишь нѣкоторые изъ нихъ.

5) Предлагается подобрать всѣ эпитеты, относящіеся къ одному опредѣленному предмету.

На доскѣ пишется слово „ночь“. Дѣти подбираютъ: лунная, темная, грозная, теплая, тихая, благовонная и т. д.

Обратно, дается рядъ эпитетовъ: глубокое, синее, прозрачное, чистое, безпредѣльное...?

Дѣти отвѣчаютъ—небо.

6) Къ предмету подбираются дѣйствія —глаголы.

Жаворонокъ—летаетъ, поетъ, вьется, кружится, купается, блеститъ крыльямъ и т. д.

Звѣзда — мерцаетъ, сіяетъ, блещетъ, закатывается, летитъ, гаснетъ, льетъ свѣтъ и т. д.

Такимъ же образомъ подбираются обстоятельства:

Пѣть можно—протяжно, прекрасно, уныло, весело, восхитительно, громко, тихо, съ чувствомъ, неподражаемо и т. д.

7) Упражненія въ прямыхъ и образныхъ выраженіяхъ. Путемъ живыхъ примѣровъ дѣти приводятся къ пониманію, что слово, допустимъ, *свинцовый,* можетъ быть употреблено въ прямомъ реальномъ смыслѣ и въ переносномъ—образномъ, наприм.:

Свинцовая пуля, свинцовое небо.

Дѣтямъ предлагается рядъ словъ:

Кудрявый, золотой, злой, сладкій и т. п.

Или глаголы:

Купаться, цѣловать, плакать, косить, смѣяться и т. д.

Они должны употребить ихъ въ прямомъ и переносномъ смыслѣ, вставляя ихъ въ предложенія.

Въ литературномъ отрывкѣ дѣти должны найти выраженія прямыя и образныя и затѣмъ вставить ихъ въ ими придуманныя предложенія.

8) Слова, усваиваемыя дѣтьми, распадаются на два разряда. Въ первый изъ нихъ, который можно назвать *активнымъ* запасомъ словъ, входятъ тѣ слова, которыя ребенокъ не только понимаетъ, но активно, сознательно при всякомъ подходящемъ случаѣ вставляетъ въ свою рѣчь. Ко второму, къ *пассивному* запасу словъ, относятся слова, которыя человѣкъ понимаетъ, связываетъ съ опредѣленнымъ представленіемъ, но которыя въ рѣчь его не входятъ.

Встрѣчаются люди съ колоссальнымъ пассивнымъ запасомъ словъ и очень бѣднымъ активнымъ. Это люди, о развитіи рѣчи которыхъ не было надлежащихъ заботъ, лишенные возможности упражняться въ словѣ. Это большой недостатокъ, съ которымъ нужно бороться. Слѣдующее упражненіе преслѣдуетъ именно эту цѣль: дѣтямъ предлагается обдумать какое нибудь описаніе, положимъ—березы (описанія особенно пригодны для этого рода работъ), причемъ имъ ставится на видъ, что они должны постараться ввести въ свое описаніе слова: кудрявый, бѣлоствольный, серебристый, гибкій, плакучій, родной, сердцевидный, благоухать. Дѣти связываютъ эти слова съ слѣдующими представленіями — береза *бѣлоствольная, кудрявая;* оно наше *родное* дерево; вѣтви ея *гибкія, плакучія;* стволъ *серебристый,* молодые листочки *благоухаютъ,* они *сердцевидные.*

Подобныя упражненія требуютъ правильнаго руководительства и навыка, чтобы не вылиться въ безсмысленное нанизываніе словъ. Намѣченныя выраженія, слова, умѣстно употребленныя, должны непремѣнно связываться съ знакомыми, опредѣленными представленіями.

9) Къ увеличенію активнаго запаса словъ ведетъ и дополненіе дѣтьми предложенія соотвѣтствующими, но въ текстѣ пропущенными словами. Учитель придумываетъ предложеніе, читаетъ его дѣтямъ или пишетъ на доскѣ, причемъ пропускаетъ именно тѣ слова, на которыхъ онъ хочетъ сосредоточить вниманіе дѣтей, и которыя онъ хочетъ ввести въ активный запасъ класса. Дѣти должны подыскать и назвать эти слова, наприм.:

Мы осторожно спускались по почти отвѣсному склону горы, пока не очутились на краю...

Дѣти дополняютъ:

На краю оврага, пропасти, бездны, ямы, обрыва.

Они могутъ прибавлять и прилагательныя:

Бездонной пропасти и т. п.

10) Упражненія въ иносказаніи. Дѣтямъ предлагается выраженія вродѣ:

Я голоденъ.

Они его замѣняютъ:

Я проголодался, я хочу ѣсть, меня мучитъ голодъ, я не сытъ, мнѣ хочется ѣсть.

Упражненія эти, равно какъ и всѣ вышеупомянутыя, требуютъ осторожности и вначалѣ должны всегда продѣлываться подъ надзоромъ учителя. Обращаемъ особое вниманіе на то, что въ числѣ прочихъ работъ дѣтей имъ должно быть отведено ограниченное, обособленное мѣсто. Это своего рода словесная гимнастика, къ которой надо и относиться, какъ къ таковой, и которая никогда не должна вторгаться въ свободное творчество дѣтей.

Вѣрнѣйшимъ путемъ къ тому, чтобы тѣ или другія слова или выраженія, такъ сказать, ассимилировалось съ личностью ученика, является частое и надлежащее употребленіе ихъ учителемъ въ своей собственной рѣчи и еще больше живые образцы литературной, художественной рѣчи, въ которой они встрѣчаются.

Учитель долженъ отмѣчать у себя въ книжкѣ новыя слова и выраженія, появляющіяся въ рѣчи класса впервые, стараться возвращаться къ нимъ, употреблять ихъ самому и приводить дѣтей къ ихъ употребленію, словомъ, содѣйствовать тому, чтобы слово мало по малу переходило изъ пассивнаго запаса въ активный.

При обсужденіи въ классѣ той или другой дѣтской работы, слѣдуетъ отмѣчать каждое удачное, мѣткое слово, предлагать замѣнять слова мало удачныя болѣе подходящими, придумывать новые эпитеты, замѣнять слова равнозначущими, избѣгать повтореній и т. п. Послѣ посѣщенія съ дѣтьми какой нибудь ремесленной мастерской, мельницы или т. п., слѣдуетъ спрашивать, какимъ новымъ словамъ они тамъ научились и требовать объясненія ихъ.

Давая дѣтямъ объясненія словъ или требуя таковыя отъ самихъ дѣтей, слѣдуетъ всегда помнить, что объясненія эти могутъ относиться лишь къ конкретнымъ, знакомымъ дѣтямъ понятіямъ. Къ понятіямъ же отвлеченнымъ ни съ какими объясненіями подступать невозможно. Лучше Л. Толстого этой мысли, кажется, никто не выразилъ. «Мы не можемъ допустить», говоритъ онъ, «что, рѣшивъ въ своемъ умѣ, что знаніе литературнаго языка полезно, можно было бы насильственными объясненіями, заучиваніями и повтореніями выучить противъ воли литературному языку, какъ выучи-

ваютъ французскому. Мы неоднократно пробовали это и всегда встрѣчали въ ученикахъ непреодолимое отвращеніе, доказывающее ложность принятаго нами пути. Я убѣдился въ томъ, что *объяснять* смыслъ слова и рѣчи совершенно невозможно даже для талантливаго учителя, не говоря о столь любимыхъ бездарными учителями объясненіяхъ, что сонмище есть нѣкій малый спнедріонъ и т. п. Объясняя какое бы то ни было слово, хоть наприм. слово «впечатлѣніе», вы вставляете вмѣсто объясняемаго другое столь же непонятное слово или цѣлый рядъ словъ, связь которыхъ столь же непонятно, какъ и само слово. Почти всегда непонятно не самое слово, а *вовсе нѣтъ у ученика того понятія, которое выражаетъ слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятіе.* Притомъ, отношеніе слова и мысли и образованіе новыхъ понятій есть такой сложный, таинственный и нѣжный процессъ души, что всякое вмѣшательство является грубой силой, задерживающей процессъ развитія. Легко сказать — *понимать,* но развѣ непонятно каждому, сколько различныхъ вещей можно понимать въ одно и то же время, читая одну и ту же книгу. Ученикъ, не понимая 2—3 словъ въ фразѣ, можетъ понимать тонкій оттѣнокъ мысли или отношеніе ея къ предыдущему. Вы—учитель налегаете на одну сторону пониманія, а ученику вовсе не нужно того, что вы хотите объяснять ему. Иногда онъ понялъ, только не умѣетъ доказать, что понялъ васъ, самъ же въ то же время смутно догадывается и воспринимаетъ совершенно другое и весьма для него полезное и важное. Вы пристаете къ нему, чтобы онъ объяснился, но вѣдь онъ словомъ долженъ объяснить то *впечатлѣніе,* которое произвели на него слова, и онъ молчитъ или начинаетъ говорить вздоръ, лжетъ, обманываетъ, пытается отыскать то, что вамъ нужно, поддѣлаться подъ ваши желанія или выдумываетъ несуществующую трудность и бьется надъ ней. *Общее же впечатлѣніе,* произведенное книгой, поэтическое чутье, помогавшее ему угадывать смыслъ, забыто и спряталось. Нужно давать ученику случай пріобрѣтать новыя понятія и слова изъ *общаго* смысла рѣчи».

Эти глубокія по смыслу слова Толстого долженъ вспоминать учитель при каждой являющейся у него попыткѣ дать дѣтямъ или потребовать отъ нихъ разъясненія какого нибудь слова или выраженія, связаннаго съ отвлеченнымъ понятіемъ. Только рѣчь, живое, художественное слово способны, какъ создать это понятіе, такъ и отразить его въ опредѣленномъ требуемомъ словѣ.

Слѣдуетъ еще обратить вниманіе на слѣдующую отрицательную особенность языка современнаго русскаго интелигента—обиліе

въ немъ иностранныхъ словъ. Интересы и достоинства родного языка требуютъ, чтобы этого не было. Русскій языкъ достаточно богатъ, чтобы обходиться собственными силами. Со зломъ этимъ слѣдуетъ бороться на первыхъ же порахъ обученія дѣтей рѣчи. Дѣти должны привыкать употреблять русскія слова и выраженія и прибѣгать къ иностраннымъ только въ тѣхъ случаяхъ, когда таковыхъ на родномъ языкѣ не имѣется.

Безусловно необходимо своевременно знакомить дѣтей съ употребленіемъ разнаго рода словарей и справочниковъ, чтобы выработать въ нихъ навыкъ находить самостоятельно выходъ изъ тѣхъ недоразумѣній, которыя могутъ встрѣтиться при занятіяхъ языкомъ.

Роль и значеніе литературно-художественнаго произведенія на урокахъ родного языка.

Исходя изъ основнаго положенія, что объясненіе рѣчи вообще и словъ въ частности требуетъ самаго осторожнаго вдумчиваго къ себѣ отношенія, мы не можемъ не отнестись съ сомнѣніемъ и критикой къ «объяснительному чтенію» въ томъ видѣ, какъ оно ведется на урокахъ родного языка.

Совершенно игнорируя ту существенную роль которую родной языкъ долженъ играть прежде и больше всего въ дѣлѣ воспитанія человѣка, развитія его чувствъ и формированія характера, забывая, что единственный путь къ этому—непосредственное воздѣйствіе *живого* художественнаго слова на *живую* душу человѣка, современная школа и къ литературно-художественному произведенію подступаетъ съ «объясненіями».

Проистекаетъ это изъ глубокаго непониманія большинствомъ учителей значенія въ школѣ, какъ родного языка, такъ и литературы. Вѣрнѣйшимъ путемъ къ художественно-этическому развитію дѣтей, а также къ развитію ихъ рѣчи является *свобода* рѣчи, выражающаяся какъ въ свободномъ обмѣнѣ мыслей между учителемъ и учениками, такъ и въ *свободномъ* доступѣ рѣчи великихъ писателей и художниковъ слова къ душѣ ребенка. Къ чему свелось преподаваніе литературы въ школѣ? Къ дробленію литературнаго произведенія на отрывки, методическому развитію и разъясненію ихъ, къ дальнѣйшему крошенію ихъ по вопросамъ, къ сосредоточиванію вниманія учениковъ надъ *частью* всего произведенія, надъ задачей, которой самъ авторъ-художникъ ввиду совсѣмъ не имѣлъ.

Такой способъ постановки дѣла убиваетъ фантазію, чувства и эстетическое чутье дѣтей. Какъ уже было сказано, Гильдебрантъ первый возвысилъ голосъ противъ этого великаго зла; страстный призывъ къ борьбѣ съ этимъ зломъ раздавался на съѣздахъ по художественному воспитанію въ Дрезденѣ, Веймарѣ и Гамбургѣ.

Много вниманія удѣляетъ этому вопросу и Чебъ въ своей книгѣ, о которой уже была рѣчь.

Языку и литературѣ надо обучать, исходя исключительно изъ одной точки зрѣнія художественнаго развитія ребенка, которое должно выразиться въ пониманіи литературы, а стало быть и жизни, и въ умѣніи словомъ передать свой внутренній міръ. Родной языкъ — не наука. Его цѣль не сообщать знанія, а развивать способность художественнаго проникновенія, восхищенія и пониманія. Учитель роднаго языка оперируетъ не фактами и ихъ логическимъ соотношеніемъ, а отраженіями ихъ въ сферѣ чувствъ, тѣми отношеніями, которыя устанавливаются между фактами, съ одной стороны, и человѣческими надеждами, мечтаніями, желаніями, обязанностями, идеалами и стремленіями съ другой. Фактъ теперь менѣе важенъ, чѣмъ его духовное и художественное воспроизведеніе, а отвѣтомъ на послѣднее является чувство человѣка. Къ сожалѣнію, учителя роднаго языка не понимаютъ своихъ задачъ, не понимаютъ значенія и функцій литературы. Художественному произведенію прилагается грубая оцѣнка выдвигаемыхъ ими голыхъ фактовъ, отношеніе чисто интеллектуальное. Имъ пользуются для всевозможныхъ побочныхъ цѣлей — утилитарныхъ, научныхъ, грамматичныхъ, но ничего не дѣлается для духовнаго освѣщенія и усвоенія его смысла путемъ чувства. Мы утверждаемъ, что если одинъ изъ тысячи учителей понимаетъ разницу между наукой, съ одной стороны, и роднымъ языкомъ, литературой съ другой, то онъ является счастливымъ исключеніемъ.

Языкъ ребенка развивается путемъ практики, одухотворенной интересомъ и энтузіазмомъ и направляемой совершенными образцами, мудрыми совѣтами и критикой. Основаніемъ литературнаго воспитанія должно быть устное преподаваніе. Ухо является посредникомъ для воспріятія рѣчи; ротъ, а не перо ея первымъ орудіемъ. Какъ звучитъ слово, а не какъ оно выглядитъ на бумагѣ—должно имѣть наибольшее значеніе при изученіи языка. Слово—сильнѣйшее орудіе повседневной жизни, и въ этомъ главнѣйшая сила великихъ мастеровъ слова. Къ сожалѣнію, люди становятся все болѣе существами книжными, читающими. Надо употребить всѣ усилія, чтобы научить человѣка слушать и говорить. Это сдѣлаетъ жизнь интереснѣе, многограннѣе, душу человѣка впечатлительнѣе, внесетъ въ жизнь лишнее средство къ радости и успѣху.

Конечная и наивысшая задача развитія языка и обученія литературѣ заключается въ развитіи характера. Эта задача мо-

жетъ быть скорѣе всего рѣшена посредствомъ роднаго языка и литературы, а потому имъ принадлежитъ центральное господствующее мѣсто въ школѣ. Характеръ человѣка проявляется въ его влеченіяхъ и ненавистяхъ, вкусахъ и желаніяхъ, идеалахъ и стремленіяхъ, а это все зависитъ въ свою очередь отъ того, при какомъ освѣщеніи, подъ какимъ вліяніемъ все это было заложено въ душу человѣка. А экстазы жизни, благородныя стремленія человѣка, его идеалы — достояніе и дѣти искусства и прежде и больше всего литературы, какъ искусства наивысшаго и могущественнѣйшаго. Мы вернулись опять къ исходной точкѣ воспитанія вообще, — мы воспитываемъ не для увеличенія запаса знаній, потому что знанія сами по себѣ не гарантируютъ того, что въ жизни ихъ сумѣешь примѣнить. Мы сообщаемъ знанія напрасно если мы въ-то же время не пробуждаемъ устойчивыхъ, благородныхъ, живыхъ интересовъ и энтузіазма. Зачѣмъ намъ изучать Шекспира, Мильтона, Байрона, если это изученіе не возбуждаетъ въ насъ жажды къ вѣчному, духовному общенію съ ними и имъ подобными художниками слова и мысли! Если мы не развили въ ребенкѣ любви къ литературѣ, въ особенности, если убили эту любовь, — а учителя часто повинны и въ этомъ грѣхѣ,—на всемъ нашемъ дѣлѣ лежитъ печать проклятія.

Та любовь, развить которую является святѣйшей задачей литературнаго воспитанія, есть любовь не къ литературѣ, какъ таковой, а къ жизни, которую литература отражаетъ и освѣщаетъ. «Мы создаемъ жизнь посредствомъ идеаловъ», — сказалъ Песталоцци; и это дѣло и задача учителя роднаго языка подвести ребенка подъ вліяніе благородныхъ типовъ, личностей, высокихъ поступковъ, мыслей, чувствъ и стремленій. Для этого и существуетъ литература. Молодости такъ свойственно стремленіе стать тѣмъ, что она любитъ, подражать тому, кому она отдала свое сердце. Высокіе идеалы, воплощаемые литературой, гипнотизируютъ ее, заставляютъ стремиться къ жизни, имъ соотвѣтствующей. Здѣсь вновь выступаетъ вся громадность значенія личности учителя. Только то, что исходитъ изъ сердца, имѣетъ доступъ въ чужое сердце. Лучшимъ критикомъ и учителемъ является тотъ, кто возбуждаетъ сочувствіе и пониманіе личными восторгами.

Но бойтесь при этомъ дидактическихъ нотъ!» восклицаетъ Чёбъ. «Произведеніе искусства не проповѣдь. Мы унижаемъ его, прибѣгая къ нему лишь для того, чтобы на немъ провести свою маленькую мелкую мораль. Сила силлогизма меньше, чѣмъ вліяніе простой непосредственной притчи, доводы морали и разсудка менѣе

выразительны и властны, чѣмъ вліяніе личности и примѣра. Я обращаю на это особенное вниманіе потому, что учителя родного языка, къ сожалѣнію, слишкомъ склонны использовать поэзію и литературу въ цѣляхъ проповѣди и морали. Они оперируютъ съ литературными произведеніями, какъ съ десятью заповѣдями, и этимъ доказываютъ свое полное непониманіе литературы, какъ одной изъ отраслей искусства.

Поймите, что вліяніе литературы безмолвно и совершается втайнѣ. Оно дѣйствуетъ на сердце, чувства и разсудокъ путемъ настроенія; потрясаетъ глубоко и безсознательно все существо ребенка, создаетъ его міровоззрѣніе. Вотъ почему надо беречь цѣльность и красоту художественнаго произведенія и въ цѣляхъ нравственныхъ и этическихъ. Не касайтесь ихъ грубыми, неумѣлыми руками. Предоставьте дѣтямъ прислушиваться самимъ къ призыву къ добру и красотѣ, выдвигаемому художникомъ, цѣнить красочность и музыку его языка, его ритмы и каденсы».

Чебъ заканчиваетъ свою книгу освѣщеніемъ высокихъ задачъ, лежащихъ передъ учителями родного языка. Онъ говоритъ: «Лишь опираясь на чувства ребенка, содѣйствуя ихъ росту, мы можемъ цѣлить и направлять молодыя души. Это несомнѣнно въ отношеніи ко всѣмъ учителямъ и всѣмъ предметамъ, потому что нѣтъ предмета, который не могъ бы содѣйствовать этическому воспитанію. Но ближе всего это касается учителя родного языка.

Его первымъ и лучшимъ стремленіемъ должно быть содѣйствовать тому, чтобы ученики почувствовали и восприняли, путемъ знакомства съ совершеннѣйшими образцами поэзіи, совѣсть человѣчества, содѣйствовать путемъ непосредственнаго чистаго вліянія художественнаго произведенія дезинфекціи дѣтской души, образованію и упроченію въ ней идеаловъ».

Исходя изъ этихъ основныхъ задачъ родного языка, начертанныхъ американскимъ педагогомъ, постараемся выяснить, каковы цѣли литературно-художественнаго произведенія, на которыя эти уроки должны опираться, каковы его роль и значеніе.

У литературно-художественнаго произведенія есть свои собственныя задачи, собственныя самодовлѣющія цѣли, къ достиженію которыхъ надо прежде всего стремиться. Его значеніе служить литературно-эстетическому и этическому воспитанію ребенка, говорить его воображенію, симпатіямъ и влеченіямъ, опираясь на его чувство идеализма.

Художественно-литературное произведеніе должно читаться и изучаться, съ одной стороны, съ цѣлью освѣтить его литературно-

художественную цѣнность, доставить художественное наслажденіе и развить художественное пониманіе; съ другой оно должно обогатить внутренній міръ ученика новыми художественными представленіями, образами и характерами и этимъ путемъ оказывать воздѣйствіе на его собственный характеръ, развивать его ухо, пониманіе и воображеніе въ смыслѣ большой чувствительности ихъ къ дальнѣйшимъ художественнымъ воспріятіямъ.

Первое требованіе, которое слѣдуетъ предъявлять къ художественному произведенію, заключается въ томъ, чтобы тотъ художественный матеріалъ, который оно предлагаетъ, говорилъ самъ за себя языкомъ правды и красоты. Если же этого нѣтъ, если дѣти остаются безучастны, глухи къ его задачамъ, то это доказываетъ одно изъ двухъ: малоцѣнность даннаго произведенія, какъ представителя художественной литературы, или непригодность его для извѣстной ступени эстетическаго и умственнаго развитія дѣтей. Если ребенокъ сразу послѣ живого художественнаго чтенія не *почувствуетъ* этическихъ задачъ автора, красоты его языка, то къ этому его не приведутъ никакія разглагольствованія и поясненія.

Что читать дѣтямъ на урокахъ родного языка? Какое содержаніе должно выдвигаться и освѣщаться художественно-литературнымъ произведеніемъ? Часто въ отвѣтъ на эти вопросы приходится слышать: прислушивайтесь къ запросамъ дѣтей, слѣдуйте за ихъ интересами. Но ребенокъ въ своихъ интересахъ энциклопедистъ. А потому, прислушиваясь къ его интересамъ, слѣдуетъ разнообразить литературное произведеніе. Но учитель долженъ всегда самостоятельно руководить интересами дѣтей, вести ихъ за собой, находя поддержку въ присущемъ каждому ребенку чувствѣ правды и красоты. Во власти учителя увлечь ихъ за собой въ рай и низвергнуть въ адъ, безнадежно топтаться съ ними въ скучномъ кругу обыденщины или пріобщить ихъ къ интересамъ и жизни человѣчества.

Опираясь на развитіе класса, считаясь съ знаніями дѣтей, ростомъ ихъ ума и памяти, со сноровкой разбираться въ сущности явленій, наблюдать, обобщать, учитель долженъ, воздѣйствуя на чувство ребенка, запечатлѣвать все это вліяніемъ литературно-художественнаго произведенія.

Чрезвычайно важно объединять, связывать весь художественный матеріалъ одной стройной ассоціативной цѣпью. Цѣль художественной литературы — служить правдѣ и красотѣ. Въ силу этого одного, оно уже объединено не однимъ тожествомъ цѣли, но и средствами, которыя къ ней ведутъ, и дѣло учителя родного языка намѣчать и пользоваться тѣми звеньями, которыя сближаютъ одно

художественное произведеніе съ другимъ, объединять образы, имѣющіе отношеніе къ одному предмету, чтобы они взаимно поддерживали и дополняли другъ другу.

Необходимо оговориться, что все это относится къ художественнымъ произведеніямъ, такъ сказать, чистой воды. Популярно-научныя статьи, задачи и цѣли которыхъ, а стало быть и методическое отношеніе къ которымъ совсѣмъ другія, въ обсужденіе не включаются. Вѣдь вся двусмысленность роли уроковъ роднаго языка въ школѣ, непониманіе ихъ основныхъ задачъ, проистекали главнымъ образомъ изъ того, что въ силу неблагопріятныхъ внѣшнихъ условій школы, урокамъ этимъ предписываются обязанности, которыя никакого отношенія къ нимъ не имѣютъ и имѣть не должны.

Вопросъ, — какое произведеніе выбрать для чтенія и изученія въ классѣ, долженъ неизмѣнно рѣшаться совмѣстно съ другимъ вопросомъ: что мы намѣрены съ этимъ произведеніемъ сдѣлать, какъ его оборудовать?

Есть классическія произведенія искусства, пригодныя для всѣхъ возрастовъ, могущія каждому сказать соотвѣтствующее и надлежащее слово.

Такова Сикстинская Мадонна Рафаэля, многія шедевры ваянія, художественныя сказки, многія лирическія и эпическія литературныя произведенія. Послѣднія могутъ читаться и въ 8, и въ 12, и въ 15 лѣтъ и позднѣе, и на каждой послѣдующей ступени духовнаго роста человѣка горизонтъ ихъ вліянія, духовнаго воздѣйствія все расширяется. Очень распространено мнѣніе, что художественное произведеніе, не доступное дѣтямъ во всей глубинѣ своихъ художественно этическихъ задачъ, не должно имѣть къ нимъ доступа, что при выборѣ произведенія для чтенія дѣтямъ мы должны приноравливаться къ ихъ пониманію красоты, къ объему ихъ знаній, умственнаго и нравственнаго развитія.

Мы видимъ въ этомъ большое, къ сожалѣнію, слишкомъ распространенное недоразумѣніе. Это вѣрно только постольку, поскольку касается конкретныхъ фактически научныхъ познаній дѣтей, отчасти поэзіи образной. Но когда рѣчь идетъ о произведеніяхъ лирико-символическихъ, власть которыхъ проявляется въ сферѣ чувствъ, тѣхъ сторонъ души человѣка, къ которымъ вы не подойдете ни съ какимъ скальпелемъ, ни съ какими разъясненіями, которыя сильны настроеніемъ, которое они вызываютъ, основательность этихъ разсужденій отпадаетъ. Есть художественныя произведенія, въ которыхъ все не можетъ и не должно быть понятно, и имъ нельзя преграждать доступъ къ дѣтямъ.

Художественное произведеніе, высокое и прекрасное, вызываетъ чувство искапія, ожиданія, стремленіе впередъ. Прелесть этого чувства въ высокой степени присуща и доступна взрослому читателю. Недаромъ совершеннѣйшими и геніальнѣйшими произведеніями творчества признаны тѣ, о которыхъ, какъ о Фаустѣ, Манфредѣ, Демонѣ, никто не можетъ съ увѣренностью сказать, что они имъ постигнуты во всей глубинѣ своихъ художественныхъ задачъ. Это чувство «прелести непонятнаго», предчувствія наслажденій, которыя въ полной мѣрѣ будутъ доступны лишь потомъ, чуткость къ музыкѣ, быть можетъ, и не вполнѣ понятныхъ рѣчей, присущи каждому ребенку, котораго искусственно не задерживаютъ въ его развитіи, не пригибаютъ къ землѣ. «Есть рѣчи, значеніе *темно* иль ничтожно, но имъ безъ волненія внимать невозможно...» Это волненіе присуще и дѣтямъ. Они отзывчивы къ лирикѣ во всѣхъ ея проявленіяхъ— религіозной, хвалебной, патріотической, обличительной, даже созерцательной, и явно предпочитаютъ «Ангела» Лермонтова, его «Парусъ», «Тучки», «Молитву» и аналогичныя стихотворенія всякимъ другимъ.

Почти излишне прибавлять, что воздѣйствіе на душу такого рода литературы должно совершаться втайнѣ. Тургеневъ сказалъ: «Есть въ жизни такія явленія, такія чувства, на которыя можно только указать и пройти мимо». Такія явленія есть и въ сферѣ искусства. «Sie spotten über jede Erklärung», сказалъ объ этихъ произведеніяхъ Гильдебрантъ.

Вообще, когда имѣешь дѣло съ литературно-художественнымъ произведеніемъ, слѣдуетъ придерживаться правила: лучше недообъяснить, чѣмъ переобъяснить. Вполнѣ допуская самую детальную катехизацію, какъ одинъ изъ методовъ развитія рѣчи дѣтей на первой ступени обученія, слѣдуетъ неизмѣнно помнить, что художественное произведеніе, говорящее чувству добра и красоты, ни въ коемъ случаѣ не можетъ быть точкою отправленія для такого рода классной работы. Цѣль художественнаго произведенія не развитіе рѣчи въ прямомъ смыслѣ слова. Къ тому же, какъ справедливо замѣтилъ Спенсеръ, необходимость безпрерывныхъ объясненій происходитъ отъ нашей собственной безтолковости, а не отъ безтолковости дѣтей.

Художественная природа образовъ состоитъ въ томъ, что они заставляютъ насъ мыслить и чувствовать многое, что непосредственно въ нихъ не дано. Они являются только возбудителями душевныхъ движеній и настроеній. Отсюда вытекаетъ та осторожность, съ которой надо прибѣгать къ объясненію метафоръ, словъ. Въ художе-

ственномъ произведеніи большинство словъ, хотя бы и мало понятныхъ сразу, не могутъ имѣть опредѣленнаго, объективнаго значенія. Они постигаются только на опредѣленномъ мѣстѣ, въ своемъ опредѣленномъ антуражѣ, а потому единственный путь къ уразумѣнію этихъ словъ дѣтьми не разъясненіе ихъ, а замѣна равнозначущими, введеніе ихъ въ лексиконъ класса при всякомъ удобномъ случаѣ. Расширеніе лексикона класса въ этомъ смыслѣ должно составлять одну изъ задачъ учителя роднаго языка.

Признавъ, что главной задачей литературно-художественнаго произведенія является — заставить учениковъ понять, какъ жизнь въ своей конкретной дѣйствительности и съ идеальной стороны отражается въ литературѣ, воздѣйствуя на ихъ чувство, на ихъ чуткость и отзывчивость къ прекрасному, нельзя не проникнуться всей важностью и необходимостью того, чтобы оно предстало передъ ученикомъ во всей своей ничѣмъ ненарушимой красотѣ и цѣльности.

Въ нашей школѣ, въ методикахъ русскаго языка считается вполнѣ допустимымъ, даже рекомендуется, чтобы художественное произведеніе читалось по частямъ при попутномъ или непосредственномъ за тѣмъ слѣдующемъ объясненіи словъ и выраженій, а затѣмъ уже происходило чтеніе его цѣликомъ и освѣщеніе со стороны основной мысли и конечныхъ выводовъ. Выраженіе «бѣловое чтеніе» получило всѣ права гражданства. Въ дѣйствительности дѣло должно происходить какъ разъ наоборотъ. Съ бѣлового чтенія надо начинать. Произведеніе должно быть прочитано учителемъ, по возможности, выразительно и художественно. Оно можетъ быть прочитано два и три раза. Первое впечатлѣніе всегда наиболѣе значительно, и глубинѣ его надо всѣми мѣрами содѣйствовать. Если основная мысль, конкретная и опредѣленная, не можетъ быть сразу почувствована и уловлена учениками, значитъ произведеніе прочитано плохо или не соотвѣтствуетъ ихъ развитію.

Художественное произведеніе должно говорить само за себя. Ученикъ долженъ умѣть реагировать на замыселъ художника своимъ непосредственнымъ чувствомъ. И только тогда, когда достигнута эта главная, основная цѣль художественнаго чтенія, чему можно способствовать 2—3 основными вопросами, а еще лучше выдѣленіемъ наиболѣе сильныхъ строфъ и мѣстъ самого произведенія, главныхъ по концентраціи въ нихъ основной мысли, можно приступить къ дальнѣйшей работѣ — изученію его во взаимоотношеніи выводимыхъ имъ фактовъ и критическому разбору его конструкціи.

Истинно эстетическое произведеніе отражаетъ и освѣщаетъ жизнь и, опираясь на чувство добра и красоты, вызываетъ опре-

дѣленное отношеніе къ вопросамъ нравственнымъ. Въ этомъ его первая и главная задача, его сила. А потому надъ нимъ могутъ быть допущены и оправданы только тѣ операціи, которыя облегчаютъ достиженіе этой основной цѣли. Оно должно быть избавлено отъ всѣхъ побочныхъ, утилитарныхъ ролей, которыя теперь къ нему такъ часто и охотно пристегиваются. Совершенно необходимо проникнуться сознаніемъ, что художественное произведеніе ни въ коемъ случаѣ не должно быть исходной точкой и матеріаломъ для разнообразныхъ, часто другъ съ другомъ не связанныхъ заданій и методическихъ пріемовъ; оно не объектъ для демонстрацій, для разнаго рода опытовъ. Подобная утилизація его, расчлененіе, вивисекція унижаетъ, дискредитируетъ его и является одной изъ причинъ того непониманія литературы и ея задачъ, которое наблюдается. Оно создаетъ не людей, умѣющихъ цѣнить и наслаждаться литературой, а равнодушныхъ невѣждъ или сухихъ критиковъ, подходящихъ къ литературѣ со скептическимъ анализомъ, не воспринимающихъ ея живой непосредственной души.

Чего, чего только не продѣлывается съ литературнымъ произведеніемъ! На немъ учатъ дѣтей читать въ прямомъ смыслѣ, учатъ механизму чтенія. Учатъ говорить, растрепывая его вдоль и поперекъ нелѣпыми, глупыми вопросами; заставляютъ дѣлать пересказъ, коверкая его художественную цѣльность, въ которой часто ни одно слово не можетъ и не должно быть сдвинуто съ мѣста. По нему заучиваютъ слова, анализируютъ выраженія, составляютъ планы, проводятъ мораль и тенденціи, начиняютъ дѣтскія головы знаніями, причемъ часто отъѣзжаютъ отъ сущности такъ далеко, что ни учитель, ни дѣти не знаютъ, откуда они выѣхали. Художественное произведеніе не должно служить цѣли — начинять дѣтскія головы знаніями. Оно можетъ только запечатлѣвать, освѣщать, воздѣйствуя на эстетическую и эмоціональную сторону дѣтей, тѣ знанія, которыя пріобрѣтены ими на спеціальныхъ урокахъ и въ соотвѣтствующей обстановкѣ. Но больше всего терзаютъ и истязаютъ художественное произведеніе въ цѣляхъ грамматическихъ.

Вотъ зло, на которое надо обратить спеціальное и особое вниманіе! Художественное слово должно быть разъ на всегда избавлено отъ той унизительной роли, которую оно играетъ на урокахъ грамматики. Изъ прекраснаго художественнаго цѣлаго выхватывается одна фраза, и ну ее терзать и калѣчить по всѣмъ правиламъ синтаксиса и этимологіи! У многихъ людей какой набудь перлъ роднаго художественнаго слова часто на всю жизнь ассоціируются не съ произведеніемъ, изъ котораго онъ выхваченъ, не съ именемъ

автора, а съ тѣмъ или другимъ грамматическимъ правиломъ, той или другой страницей изъ грамматики Смирновскаго. Результатъ такого веденія дѣла одинъ — непреодолимое отвращеніе дѣтей къ урокамъ грамматики и ко всему съ ними связанному, въ томъ числѣ и къ литературнымъ образцамъ, по которымъ эти уроки проводятся. «Никакъ не отдастъ безъ борьбы человѣкъ и ребенокъ свое живое слово на механическое разложеніе и изуродованіе. Есть какое-то чувство самосохраненія въ этомъ живомъ словѣ», говоритъ Левъ Толстой. И это чувство самосохраненія въ чуткой и непосредственной душѣ ребенка развито часто сильнѣе, чѣмъ въ душѣ взрослаго. Художественное слово недопустимо при изученіи грамматики не только въ современной школѣ съ ея безобразной, преступной постановкой этого вопроса, но и въ усовершенствованной въ этомъ смыслѣ школѣ будущаго. *Изучать* грамматику по художественной литературѣ нельзя никогда и ни при какихъ условіяхъ. На урокѣ грамматики она можетъ быть представлена съ единственной цѣлью—запечатлѣть и закончить звучнымъ художественнымъ аккордомъ то, что усвоено на спеціальномъ урокѣ и соотвѣтствующемъ матеріалѣ. Такъ, выяснивъ сущность періода, можно прочесть дѣтямъ: «Когда волнуется желтѣющая нива» или, пройдя слитныя предложенія, стихотвореніе Фета: «Это утро, радость эта, эта мощь и дня и свѣта...»

Пережевываніе одного и того же произведенія на всѣ лады является преступнымъ насиліемъ, какъ надъ самимъ произведеніемъ, такъ и надъ дѣтской душой. Въ этой приспособляемости художественнаго произведенія для всѣхъ цѣлей, пригодности его въ качествѣ учебнаго матеріала для разнаго рода задачъ, ничего общаго съ основной цѣлью и задачами родного языка и литературы не имѣющими, кроется великая опасность вплоть до опасности, что одно и то же произведеніе можетъ служить двумъ совершенно различнымъ богамъ. Школа заглушаетъ голосъ самого художника, ставя между нимъ и душой ребенка тысячу преградъ. Она убиваетъ настроеніе, картины и образы, способность внутренняго переживанія того, что создала творческая мысль художника, превращаетъ таинственную работу внутреннихъ чувствъ и настроеній въ чисто внѣшній діалектическій процессъ.

Для того, чтобы этого не было, чтобы творческая мысль, вырвавшаяся изъ души творца-художника съ цѣлью прямого, внѣ всякаго посредничества, воздѣйствія на душу читателя, дѣйствительно этой цѣли достигала, надо заставить художественное произведеніе звучать и говорить душѣ само за себя, надо «слова *вольнымъ* впечатлѣніямъ душу *вольную* отдать». А для этого есть только одинъ

путь—художественно-литературное произведеніе надо возстановить въ правахъ и значеніи. Его надо очистить отъ всѣхъ наслоеній, скрывающихъ его блескъ, простоту и внутреннюю силу. Его надо заставить говорить художественными созвучьями чувству и душѣ ребенка, дѣйствуя на его слухъ; а при нормальныхъ условіяхъ дѣтская душа всегда открыта для добра и красоты.

На вопросъ, гдѣ же та демаркаціонная черта, за которой литературное произведеніе, достигая высотъ художественности, должно быть строго и чутко оберегаемо въ своихъ высшихъ державныхъ правахъ, слѣдуетъ отвѣтить, что указать эту черту невозможно. Ее можно *почувствовать*, и въ этомъ дѣлѣ требованіе должно быть предъявлено къ пониманію и художественному чутью учителя. Много ступеней въ литературной лѣстницѣ. Начиная отъ верховъ ея, гдѣ царство вѣчной правды и красоты, и кончая низами, гдѣ ютится та сѣренькая обыденщина, которой такъ изобилуютъ дѣтскія книги, журналы, учебники, это все—своего рода литература, и найдется въ ней матеріалъ для всѣхъ потребностей, задачъ, цѣлей и методическихъ пріемовъ.

Да не поймутъ эти слова такъ, что роль художественнаго произведенія на урокахъ литературы ограничивается чтеніемъ его въ цѣльномъ видѣ и предоставленіемъ непосредственному чувству ребенка въ немъ разбираться. Отнюдь нѣтъ. Оно должно также служить для методическаго продуманнаго углубленія учителя и учениковъ въ разумѣніе его содержанія и композиціи. Эта вдумчивая, аналитическая работа, при талантливомъ произведеніи ея, и въ высшей степени полезна, и доставляетъ наслажденіе. Но совершенно необходимо, чтобы родная и міровая художественная литература фигурировала въ школѣ не на однихъ «урокахъ» языка, но и на спеціальныхъ литературныхъ чтеніяхъ. Послѣднія должны быть включены въ недѣльное расписаніе школьныхъ занятій. Они должны быть не рѣдкими литературными праздниками,каковыми они являются въ современной школѣ, а обычнымъ, широко примѣняемымъ воспитательнымъ факторомъ.

Голое знаніе, разсудокъ даютъ намъ лишь очертанія, поверхность предмета, представляютъ его передъ нами въ видѣ внѣшняго зрѣлища. Въ видѣ такого чисто внѣшняго зрѣлища представленъ родной языкъ въ современной школѣ. Цвѣтъ, ароматъ, душу, полноту пониманія и проникновенія сообщаютъ только личное участіе, воспріятіе, чувство и настроеніе. Все это можетъ дать литературно-художественное произведеніе, воплотившееся въ живомъ художественномъ чтеніи.

Мы говорили уже о томъ, что при подготовкѣ молодыхъ людей къ профессіи учителя должно быть обращено большое и продуманное вниманіе на обученіе ихъ выразительному художественному чтенію, на развитіе въ нихъ способности путемъ живого слова извлекать изъ литературнаго произведенія всю художественную и нравственную силу, которая авторомъ въ него вложена. Но ввиду того громаднаго значенія, которое живое художественное слово имѣетъ не въ одной школѣ, но въ жизни вообще, въ семьѣ, въ общественности, нельзя не признать необходимости обучать художественному чтенію всѣхъ дѣтей съ первыхъ же лѣтъ ихъ школьной жизни. Этой сторонѣ этическаго воспитанія дѣтей должны быть удѣлены спеціальное вниманіе и время, для нея должны быть выработаны спеціальные методическіе пріемы. И въ этомъ случаѣ тѣмъ *новымъ*, которое настоятельно слѣдуетъ рекомендовать ввести въ наши школы, можетъ быть то забытое *старое*, изъ котораго и по сей день можно черпать такъ много поучительнаго и цѣннаго.

Мы разумѣемъ обычаи и пріемы, процвѣтавшіе въ классической Греціи. Въ ея школахъ обученіе художественному выразительному чтенію стояло на той высотѣ, которой позднѣе ни одинъ народъ не достигалъ. Древніе врачи уже отмѣчали, что, если человѣкъ не будетъ упражняться въ извѣстныхъ пріемахъ рѣчи, у него будетъ слабая грудь и слабый голосъ, и въ силу этого онъ будетъ плохо говорить.

Методическіе пріемы обученіе художественной рѣчи сводились у древнихъ грековъ къ слѣдующему:

1) Медленная, отчетливая изустная рѣчь.

2) Громкое внятное произношеніе съ цѣлью глубже укрѣпить въ умѣ произносимое и слышанное слово и привить навыкъ къ правильному произношенію.

3) Рѣчь въ тактъ или размѣръ.

4) Заучиваніе наизусть отрывковъ извѣстныхъ авторовъ.

5) Подражаніе въ рѣчахъ и чтеніи.

Для достиженія послѣдней цѣли въ школу приглашались извѣстные ораторы, искусные чтецы для образцоваго чтенія передъ дѣтьми и юношами. Послѣдніе имѣли кромѣ того постоянную и широкую возможность слышать живое художественное слово на частыхъ народныхъ праздникахъ, состязаніяхъ, во всей повседневной жизни, проникнутой эстетическимъ началомъ и общественностью. Древній грекъ воспитывался тѣмъ, что онъ видѣлъ и слышалъ, что онъ воспринималъ всей силой своихъ чувствъ, своей впечатлительности, а не тѣмъ, что извлекалъ изъ книгъ.

Въ дѣлѣ обученія выразительному чтенію на первомъ планѣ стоитъ, конечно, примѣръ образцовой рѣчи, воспріятіе сущности дѣла посредствомъ органа слуха и чувствъ, но ввиду достиженія наилучшихъ результатовъ нельзя обойтись и безъ черновой работы, безъ такъ называемой гимнастики языка.

Дѣтей слѣдуетъ заставлять произносить *медленно, отчетливо* и *громко* извѣстныя слова и цѣлыя фразы. Въ этихъ упражненіяхъ слѣдуетъ соблюдать постепенность, переходъ отъ легкаго и простого къ болѣе трудному и сложному. Ребенокъ долженъ всегда говорить *громко*, такъ, чтобы его въ классѣ всѣ слышали. Спеціальныя упражненія, систематическія требованія, преслѣдующія именно эту цѣль, пріучаютъ его управлять силой своего голоса. Въ иностранной литературѣ приходится наталкиваться на мнѣніе, что въ первые годы обученія не слѣдуетъ заставлять дѣтей ни читать, ни заучивать наизусть что либо безъ предварительныхъ фонетическихъ упражненій съ наиболѣе трудными словами, встрѣчающимися въ намѣченномъ литературномъ матеріалѣ. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ (при занятіяхъ съ инородцами и косноязычными дѣтьми) пріемъ этотъ оказываетъ громадныя услуги.

Очень рекомендуется хоровое чтеніе, декламація, хоровые отвѣты. Этотъ пріемъ имѣетъ особенное значеніе для дѣтей съ пониженной способностью рѣчи, придавая имъ бодрости, увѣренности и заставляя ихъ инстинктивно подражать болѣе совершенной рѣчи товарищей.

Въ этомъ же смыслѣ полезно хоровое пѣніе, рѣчь въ тактъ подъ счетъ метронома или подъ музыку. Внѣшній императивъ заставляетъ ребенка относиться къ своей рѣчи съ повышеннымъ вниманіемъ, развиваетъ въ немъ привычку плавности, ритма рѣчи, отучаетъ отъ промедленій, затяжекъ и повтореній. Ритмическая декламація хоромъ подъ музыку содѣйствуетъ также ясности и и отчетливости произношенія. Въ послѣднемъ случаѣ большую услугу оказываютъ также скороговорки, вродѣ: «отъ топота копытъ пыль по полю несется» и др.

Всѣмъ этимъ упражненіямъ по такъ называемой гимнастикѣ рѣчи литературно-художественное произведеніе служить не должно. Богатый матеріалъ для нихъ доставляютъ спеціальные дѣтскіе стишки и пѣсенки. Злоупотреблять подобными упражненіями ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ. Если нельзя соблюсти въ нихъ чувства мѣры, лучше къ нимъ совсѣмъ не прибѣгать. Повторяемъ, все это не основные пріемы обученія рѣчи, а своего рода гимнастика, которой не слѣдуетъ дѣтямъ докучать, которую слѣдуетъ разнообразить и

оживлять личнымъ, веселымъ участіемъ учителя. Этимъ будетъ оказана существенная помощь основному пріему обученія выразительной и художественной рѣчи, пріему, опирающемуся на живой, убѣдительный, захватывающій примѣръ образцоваго слова.

Въ числѣ факторовъ, вліяющихъ на развитіе рѣчи, нельзя обойти молчаніемъ самостоятельнаго чтенія дѣтей. Литературное образованіе человѣка, а стало быть и культура его языка, въ значительной степени зависятъ отъ того, *что* онъ читаетъ и *какъ* читаетъ. Книга, какъ литературный матеріалъ, съ которымъ человѣку приходится имѣть постоянное общеніе, не можетъ не оставить слѣда на его лингвистической способности. Уже было сказано, что литературные вкусы и навыки ребенка должны сказываться на основаніи общенія, по возможности, съ безукоризненнымъ литературно-художественнымъ матеріаломъ. Но если нельзя требовать того, чтобы книга, которую читаетъ ребенокъ, являлась всегда совершеннымъ образцомъ литературно-*художественной* рѣчи, то безусловнымъ и неуклоннымъ слѣдуетъ признать правило, что языкъ этой книги долженъ быть безукоризненнымъ въ смыслѣ литературной *правильности*. Книга, не удовлетворяющая этому требованію, не должна имѣть доступа къ дѣтямъ. Но одного этого мало. Чтобы книга, цѣнная, какъ своимъ содержаніемъ, такъ и языкомъ, оказывала на ребенка надлежащее вліяніе, необходимо слѣдить за тѣмъ, *какъ* читаютъ дѣти. Чтеніе безтолковое, поверхностное, неглубокое, гонка за сильными ощущеніями, интересъ лишь къ подробностямъ развертывающейся фабулы безъ вниманія къ тѣмъ художественнымъ, литературно-словеснымъ узорамъ, на фонѣ которыхъ эта фабула вырисовывается, не можетъ, конечно, оказать благотворнаго вліянія на языкъ читателя, не можетъ создать вдумчиваго, толковаго читателя, способнаго извлечь изъ книги все то цѣнное и положительное, что она дать можетъ.

Какъ одинъ изъ методическихъ пріемовъ, наилучшимъ образомъ вліяющихъ на выработку толковаго ребенка—читателя, рекомендуемъ чтеніе дѣтей вслухъ не въ школѣ, не при приготовленіи уроковъ, а въ повседневной жизни семьи, у семейнаго очага. Чтенію этому надо придавать характеръ серьезнаго занятія — развлеченія, въ которомъ одинаково заинтересованы, какъ чтецъ — ребенокъ, такъ и слушатель — взрослый. Интересъ, проявляемый къ такого рода чтенію со стороны матери или другого лица, притомъ интересъ не къ одному содержанію читаемаго, но и къ художе-

ственнымъ формамъ языка автора, къ пріемамъ чтеца, отношеніе къ подобному чтенію не какъ къ уроку, за которымъ ребенка донимаютъ поправками и замѣчаніями, а какъ къ услугѣ и удовольствію, дѣйствуютъ благотворнымъ, поощряющимъ образомъ на маленькаго чтеца, развиваютъ въ немъ стремленіе усилить впечатлѣніе, вызываемое его чтеніемъ, предстать въ своей роли съ наилучшей стороны. А совмѣстное, длительное вліяніе всѣхъ этихъ стимуловъ, опирающееся непремѣнно на лучшіе литературно-художественные образцы, развиваетъ, какъ любовь къ литературно-художественному произведенію и пониманіе его, такъ и умѣніе представить его въ видѣ толковаго литературнаго чтенія. Всемогущая же сила привычки распространитъ этотъ навыкъ не только на чтеніе вслухъ, но и на самостоятельное чтенія ребенка про себя.

Исправленіе ошибокъ рѣчи.

Какъ исправлять ошибки рѣчи дѣтей, какъ въ ихъ устныхъ такъ и письменныхъ сочиненіяхъ? При рѣшеніи этого вопроса слѣдуетъ руководствоваться слѣдующимъ основнымъ правиломъ: исправлять ошибки слѣдуетъ только при полной увѣренности со стороны учителя, что поправка дойдетъ до сознанія ученика, а стало быть достигнетъ цѣли, которая при этотъ имѣлась ввиду. Поправлять спѣшно, мимоходомъ, въ разгаръ работы, прерывать съ этой цѣлью дѣтей въ то время, когда они увлечены разсказомъ или бесѣдой,— величайшая методическая ошибка. Поправки такого рода въ лучшемъ случаѣ только пропадаютъ даромъ, въ худшемъ раздражаютъ дѣтей.

Учитель долженъ тщательно зарегистрировать главнѣйшія, преобладающія ошибки рѣчи дѣтей и удѣлять имъ спеціальное вниманіе. Подобно тому, какъ существуютъ цѣлые районы, въ которыхъ почти поголовно царятъ одинѣ и тѣ же опредѣленныя ошибки (напр., на югѣ: скучать *за* кѣмъ нибудь, я поѣду *самъ*, вмѣсто одинъ и т. п.), часто и въ классѣ замѣчается то же явленіе. Въ такомъ случаѣ учителю слѣдуетъ пользоваться всякимъ удобнымъ моментомъ, чтобы привлекать на эти ошибки вниманіе класса, придумывать соотвѣтствующія устныя и письменныя упражненія и, упорно воздѣйствуя на сознаніе дѣтей въ одномъ и томъ же направленіи, содѣйствовать постепенному искорененію этихъ ошибокъ.

Особенно осторожнымъ слѣдуетъ быть при исправленіи письменныхъ сочиненій. Испещреніе тетради вдоль и поперекъ всякаго рода помарками и отмѣтками въ большинствѣ случаевъ не приводитъ ни къ чему, если учитель не принимаетъ энергичныхъ и продуманныхъ мѣръ, клонящихся къ тому, чтобы дѣти относились къ этимъ поправкамъ со вниманіемъ и сознательно; а въ современныхъ многолюдныхъ классахъ это совершенно невозможно. Въ большинствѣ случаевъ вся громадная работа учителя пропадаетъ безцѣльно.

Особенно непродуктивно и безсмысленно исправленіе въ этомъ смыслѣ стиля учениковъ. Оно никакимъ образомъ не можетъ способствовать литературному развитію и выработкѣ стиля. При исправленіи ошибокъ и шероховатостей стиля слѣдуетъ прежде и больше всего опираться на *слухъ* ребенка. Безусловно необходимо привить каждому ученику привычку перечитывать *вслухъ* свое сочиненіе прежде, чѣмъ счесть его законченнымъ, довѣрять своему слуху. Ухо должно подсказать, что хорошо и что плохо въ изложеніи. А путь къ этому только одинъ—развить *чувство* красоты и силы стиля, а этого чувства не дадутъ никакія правила и исправленія. Вызвать его могутъ только произведенія великихъ мастеровъ слова. Если же мы примемъ еще въ соображеніе, что исправленіе сочиненій совершается сплошь и рядомъ учителями, которые сами не обладаютъ литературнымъ вкусомъ, которые руководствуются при этомъ *правилами* построенія рѣчи, а не внутреннею оцѣнкой ея индивидуальной своеобразности, красоты и силы, то придешь къ заключенію, что исправленія могутъ привести къ результатамъ, прямо обратнымъ тѣмъ, которыхъ отъ нихъ ожидаешь.

Изъ этого не слѣдуетъ, что сочиненій не слѣдуетъ исправлять вовсе. Самое печальное явленіе, крайне вредно отзывающееся на дѣтяхъ, когда работа, надъ которой ученикъ со стараніемъ трудился, канетъ въ вѣчность, и учитель не обмолвится по поводу ея ни единымъ словомъ ни осужденія, ни одобренія. А къ стыду нашихъ учителей, какъ часто явленіе это имѣетъ мѣсто въ нашей школѣ!

Учитель долженъ непремѣнно прочитывать всѣ работы и отмѣчать въ нихъ основныя главнѣйшія ошибки. *Всѣ* работы должны поочередно прочитываться *вслухъ* передъ всѣмъ классомъ, причемъ къ обсужденію ихъ должны привлекаться всѣ ученики. Объ остальныхъ тетрадяхъ учитель высказываетъ свое общее мнѣніе, а исправленіе отмѣченныхъ имъ въ тетради погрѣшностей онъ предоставляетъ автору.

Но самое цѣнное для ученика (при нормальныхъ, разумѣется, отношеніяхъ между учителемъ и учениками)—это внимательное,

справедливое и любовное отношеніе къ его работѣ со стороны учителя. Искреннее прочувственное одобреніе того, что одобренія заслуживаетъ, справедливое, обоснованное, безобидное осужденіе, критика слабыхъ сторонъ, дружеская поддержка, поощреніе, вѣра со стороны учителя въ силы ученика придаютъ бодрости, укрѣпляютъ довѣріе къ себѣ, энергію работать и совершенствоваться.

Ребенокъ, какъ публичный чтецъ.

Для того, чтобы говорить хорошо всегда и при всѣхъ условіяхъ, надо не только *умѣть* говорить, но надо пріобрѣсти привычку говорить *публично,* не стѣсняясь присутствіемъ посторонних ъ слушателей. Есть люди съ богатымъ духовнымъ содержаніемъ, прекрасно владѣющіе рѣчью, но настолько застѣнчивые, неувѣренные въ себѣ, непривычные къ публичной рѣчи, что достаточно присутствія двухъ трехъ постороннихъ лицъ, чтобы они не могли произнести ни слова. Съ этимъ зломъ надо бороться, развивать въ дѣтяхъ увѣренность въ себѣ и довѣріе къ своимъ силамъ. Привычку къ публичной рѣчи можно создать въ человѣкѣ только путемъ постояннаго пріученія его съ малолѣтства къ рѣчи передъ посторонней, увеличивающейся въ числѣ аудиторіей.

Потому то такъ важно, чтобы дѣти въ школѣ съ первыхъ поръ проникались сознаніемъ, что, участвуя словомъ въ урокѣ, они принимаютъ участіе въ *общей* работѣ, въ *общей* бесѣдѣ, что ихъ словами *всѣ* заинтересованы, что они отвѣчаютъ, разсказываютъ не одному учителю, а всему классу, что они отвѣчаютъ *не урокъ,* скучный и никому не интересный, а сообщаютъ нѣчто, что можетъ и должно всѣхъ заинтересовать.

Но не достаточно упражняться въ публичной рѣчи только въ классѣ. Къ классу, товарищамъ привыкаешь и перестаешь ихъ стѣсняться, нисколько не утрачивая въ то же время робости въ присутствіи новой посторонней аудиторіи. Поэтому необходимо заставлять дѣтей читать и говорить публично, передъ чужой широкой публикой. Съ этой цѣлью слѣдуетъ организовать публичныя чтенія дѣтей, на которыя приглашаются родители и знакомые.

Подобныя чтенія уже практикуются во многихъ школахъ, но организація ихъ обыкновенно далеко не соотвѣтствуетъ тѣмъ прин-

ципамъ, которыми при этомъ слѣдуетъ руководствоваться. Имъ придается характеръ совершенно лишней торжественности, исключительности, дѣти диференцируются, выдвигаются избранники, въ которыхъ развивается пустое тщеславіе съ одной стороны, зависть съ другой. Эта внѣшняя отрицательная сторона дѣла убиваетъ его внутреннюю сторону—развить во *всѣхъ* дѣтяхъ умѣніе и потребность путемъ живого слова привести къ духовному общенію душу говорящаго съ душой слушающаго.

Дѣтскія литературныя публичныя чтенія должны быть заурядным явленіемъ въ жизни школы; къ нимъ надо относиться совершенно просто, какъ къ обычному и для всѣхъ обязательному установленію. Всякій парадъ, вся внѣшняя показная сторона, способствующая проявленію тщеславія, не должны имѣть мѣста. Выступать и читать должны *всѣ* дѣти, безъ различія ихъ свойствъ и способностей. Дѣтей въ смыслѣ рѣчи дефективныхъ, робкихъ, застѣнчивыхъ слѣдуетъ выдвигать въ первую голову. Аплодисменты, публичное выраженіе одобренія или порицанія не могутъ быть допущены. Послѣ чтенія учитель совмѣстно со всѣмъ классомъ разбираютъ достоинства и недостатки каждаго чтеца. При этомъ необходимо соблюдать величайшую осторожность въ расточеніи похвалъ, въ манерѣ порицанія, чтобы не разжигать тщеславія и не задѣвать самолюбія.

Театръ является ареной, на которой живое слово звучитъ при участіи факторовъ наиболѣе благопріятныхъ для пробужденія въ человѣкѣ эмоцій эстетическаго свойства, а потому, онъ долженъ тоже служить развитію рѣчи дѣтей, пониманія тонкостей и оттѣнковъ рѣчи. Дѣти должны ходить въ театръ! можно было бы съ увѣренностью сказать, если бы существовалъ театръ, имѣлись пьесы, приноровленные къ интересамъ дѣтей.

Но въ томъ то и дѣло, что такого театра нѣтъ. Пьесъ, написанныхъ для дѣтей, считающихся съ ихъ дѣйствительными интересами, съ ихъ пониманіемъ и психикой, нѣтъ вовсе. Дѣтей водятъ въ театръ для взрослыхъ, на пьесы вродѣ «Татьяны Рѣпина», «Гамлетъ»; но вся нелѣпость, все зло отъ подобныхъ посѣщеній столь очевидны для людей, хоть сколько нибудь разбирающихся въ вопросахъ воспитанія, что говорить объ этомъ значитъ ломиться въ отворенную дверь. Созданіе ренертуара спеціальныхъ пьесъ для дѣтей дѣло будущаго. Пока же этого нѣтъ, водить дѣтей въ театръ не слѣдуетъ.

Юноша, который доросъ до изученія и пониманія классическихъ пьесъ вродѣ «Недоросля», «Ревизора», который знакомится уже съ

этими пьесами на урокахъ родного языка *долженъ* ихъ видѣть и слышать на сценѣ въ возможно совершенномъ, художественномъ воспроизведеніи. Съ этого должно начинаться изученіе этихъ пьесъ. Никакіе научные комментаріи и глубокіе анализы не дадутъ того, что даетъ удачно и во время вызванная эстетическая эмоція. Замыселъ автора-художника, представленный передъ умомъ и чувствомъ юноши въ воспроизведеніи художника-актера, пріобрѣтетъ для него ту ясность, которую никогда не создастъ голое толкованіе.

Участіе самихъ дѣтей въ театральныхъ представленіяхъ имѣетъ еще большее значеніе, чѣмъ участіе ихъ въ литературныхъ чтеніяхъ. При этомъ шлифуется ихъ рѣчь, развивается увѣренность въ себѣ, находчивость, открывается просторъ для творчества. Игру дѣтей на домашней или школьной сценѣ слѣдовало бы поощрять, но и здѣсь мы наталкиваемся на то же препятствіе,— пьесы хоть сколько нибудь цѣнныя и пригодныя для дѣтскаго театра можно по пальцамъ перечесть. Весь же тотъ хламъ, который книжный рынокъ выдвигаетъ подъ заглавіемъ пьесъ для дѣтскаго театра, достоинъ только уничтоженія. Притомъ наши дѣтскіе спектакли въ большинствѣ случаевъ явленіе, къ которому можно отнестись только отрицательно. Это выставка людского тщеславія, суетности, пустоты, на которой калѣчатся дѣтскія души.

Школьный спектакль не театральное представленіе, въ которомъ участвуютъ *актеры,* а обыкновенный методическій пріемъ, имѣющій ввиду *учениковъ*. Участвовать въ этихъ спектакляхъ должны всѣ дѣти. Дѣти же должны сами сооружать или, по крайней мѣрѣ, принимать участіе въ сооруженіи сцены, декорацій, занавѣса, костюмовъ. Дѣтскій спектакль—широчайшее поле для проявленія самодѣятельности и творчества дѣтей во всѣхъ ихъ видахъ и проявленіяхъ, только, ради всего святого, не дѣлайте изъ него базара житейской суеты!

Нѣсколько словъ объ обученіи грамматикѣ.

Распространяться объ обученіи грамматикѣ не входитъ въ наши виды. Мы хотимъ только сказать нѣсколько словъ по поводу того колосальнаго вреда, который современный методъ преподаванія грамматики, отнимая бездну драгоцѣннаго времени, причиняетъ развитію рѣчи дѣтей.

«Орѳографія, пунктуація, грамматика и пр. стали господами школы и пріобрѣли въ ней тѣмъ большее значеніе, чѣмъ меньше

ихъ роль и значеніе въ жизни», справедливо замѣчаетъ Гильдебрантъ, и слова его сохранили полную силу и по сей день. Въ нашей школѣ и теперь царитъ прискорбное недоразумѣніе, что обученіе грамматикѣ и орѳографіи равносильно обученію языку. На борьбу съ грамматическимъ засильемъ въ школѣ должны сплотиться всѣ, кому дороги интересы роднаго языка, а стало быть духовнаго развитія юношества. На низшихъ ступеняхъ школы языкъ долженъ быть лишь средствомъ пріученія дѣтей къ точному мышленію и правильному выраженію мыслей по всѣмъ предметамъ преподаванія, средствомъ къ систематизаціи знаній и представленій. Онъ является воспитывающимъ элементомъ, а не объектомъ изученія. Въ элементарной школѣ, въ младшихъ классахъ дѣтей надо *учить говорить*, и совершенно недопустимо *изученіе* языка, какъ самостоятельнаго предмета.

Преждевременное, чрезмѣрное и невѣрно поставленное преподаваніе грамматики сообщаетъ не знаніе языка, которое совершенно недоступно для дѣтей 8—12 лѣтъ, а только отвращеніе къ нему; оно уродуетъ рѣчь ребенка, тормазитъ ея правильное и всестороннее развитіе. Въ младшихъ классахъ грамматика должна усваиваться исключительно *практически*, путемъ знакомства съ живого голоса и по литературнымъ образцамъ со всѣми видами и формами рѣчи и примѣненія ихъ въ собственной рѣчи.

Изученіе языка, его грамматики, законовъ, исторіи развитія, психологіи возможно только въ старшихъ классахъ, когда все это понимается и усваивается быстро и легко, когда въ одинъ урокъ можно постигнуть больше грамматическихъ истинъ, чѣмъ въ годъ ученія въ пору дѣтства. И какъ больно становится за нашихъ дѣтей, когда задумаешься надъ тѣмъ, сколько времени убивается на грамматику въ ущербъ ихъ развитію и полезнымъ знаніямъ!

Печальные результаты непониманія этой простой истины налицо: нелюбовь, въ лучшемъ случаѣ равнодушіе къ урокамъ роднаго языка, литературное невѣжество, убожество мысли и ея словеснаго воспроизведенія! Развитіе языка дѣтей въ непосредственной зависимости отъ ихъ внутренняго содержанія—вотъ предначертаніе для уроковъ роднаго языка въ младшихъ классахъ, а теоретическое изученіе грамматики въ томъ видѣ, какъ оно ведется въ большинствѣ школъ, преграждаетъ къ этому всѣ пути и возможности.

Теоретическое изученіе грамматическихъ правилъ никогда ничьей рѣчи еще не усовершенствовало. Можно знать грамматику въ совершенствѣ и не быть въ состояніи передать словомъ хоть сколько-

нибудь связно и литературно свои мысли и ощущенія, толково описать то или другое явленіе жизни.

На каждое предложеніе разнообразить обученіе родному языку, удѣлять больше времени художественному чтенію, всѣмъ видамъ устныхъ и письменныхъ сочиненій непзмѣнно слышишь одно возраженіе—откуда взять время на это? укажите, научите! И дѣйствительно въ современной школѣ времени на это нѣтъ, потому что оно цѣликомъ ухлопывается на обученіе механизму письма, орѳографіи, грамматикѣ.

Въ младшихъ классахъ отъ *изученія* грамматики слѣдуетъ отказаться совсѣмъ и сосредоточить свое вниманіе лишь на тѣхъ словесныхъ упражненіяхъ, которыя закрѣпляютъ *практическое* усвоеніе законовъ построенія предложенія и рѣчи, законовъ, которые на послѣдующихъ ступеняхъ школы получатъ свое теоретическое обоснованіе. А упражненія этого рода довольно разнообразны.

Мы уже говорили о томъ, какъ на урокахъ наблюденія или по картинамъ дѣти пріобрѣтаютъ представленія о предметѣ, его качествахъ, дѣйствіи, состояніи, о предметахъ одушевленныхъ и неодушевленныхъ, о практическомъ ознакомленіи по картинамъ же со склоненіемъ, управленіемъ словъ, правильнымъ употребленіемъ падежныхъ окончаній, съ понятіемъ о единственномъ и множественномъ числѣ, о родахъ, временахъ.

Въ интересахъ развитія рѣчи дѣтей особенно полезна работа по все усложняющемуся синтезу предложеній.

1) На доскѣ пишется предложеніе въ такомъ видѣ:

Барбосъ растянулся на солнцѣ,
- по (не спалъ)
- а (котъ взлѣзъ на крышу)
- потому что (онъ озябъ)
- чтобы (согрѣться)
- когда (вернулся съ прогулки)
- хотя (ему было очень жарко)
- гдѣ (было тепло)

Дѣти поочередно доканчиваютъ предложенія приблизительно въ томъ видѣ, какъ обозначено въ скобкахъ. Этимъ путемъ они усваиваютъ практически представленіе о сложномъ предложеніи, главномъ и подчиненномъ ему придаточномъ, ихъ связь, значеніе связующихъ ихъ союзовъ, знакомятся съ пунктуаціей.

На доскѣ пишется:

Кошка взобралась на дерево
- какое? (которое росло у дома)
- почему? (потому что увидѣла собаку)
- зачѣмъ? (чтобы спастись отъ собаки)
- когда? (когда замѣтила собаку)

Или:

Дѣти встрѣтили въ лѣсу старушку, которая..., у которой..., которой..., которую..., съ которой..., о которой...

Дѣти доканчиваютъ придаточныя предложенія. Затѣмъ дается одно главное предложеніе. Дѣтямъ предоставляется придумать придаточное и самостоятельно употреблять относительное мѣстоименіе, связующее его съ главнымъ, въ разныхъ падежахъ по примѣру предыдущаго упражненія.

Въ комнату вошелъ старикъ.

Дѣти дополняютъ: который былъ бѣлъ, какъ лунь; которому было лѣтъ семьдесятъ и т. д.

Учитель слѣдитъ, чтобы мѣстоименіе фигурировало во всѣхъ падежахъ, по возможности, съ разнообразными предлогами.

Само собой разумѣется, что никакихъ грамматическихъ правилъ, никакой терминомогіи на первыхъ ступеняхъ обученія при этомъ не требуется.

2) А вотъ упражненіе, рекомендуемое Л. Толстымъ, которое онъ продѣлывалъ со своими учениками въ Яснополянской школѣ:

На доскѣ пишутся 3 или 4 слова. Положимъ:

Барбосъ, воръ, испугаться.

Дѣтямъ предлагается употребить эти слова въ связной рѣчи. Отвѣты ихъ принимаютъ приблизительно такую форму.

Воръ испугался Барбоса.
Барбосъ нисколько не испугался вора.
Барбосъ залаялъ, онъ не испугался вора.
Барбосъ залаялъ, когда замѣтилъ вора, воръ испугался и убѣжалъ.

Слѣдуетъ добиваться, чтобы дѣти не повторялись въ своихъ примѣрахъ, по возможности, разнообразили и усложняли ихъ.

Л. Толстой разнообразилъ и дѣлалъ это упражненіе еще интереснѣе тѣмъ, что превращалъ его въ игру. Одинъ изъ дѣтей выходитъ изъ класса. Задумывается сообща нѣсколько словъ, и каждый изъ дѣтей составляетъ предложеніе, въ которое онъ включаетъ задуманныя слова.

По возвращеніи удалившагося, каждый прочитываетъ ему свое предложеніе, а онъ долженъ по нимъ отгадать задуманныя слова. Желаніе затруднить это отгадываніе заставляетъ дѣтей изощряться въ придумываніи возможно сложныхъ и длинныхъ предложеній, что плодотворно отзывается на развитіи ихъ словесной способности, пріучая ихъ пользоваться различными формами сложныхъ предложеній и вообще разнообразными синтаксическими оборотами.

Упражненіе это можно сдѣлать болѣе труднымъ, пользуясь для него словами, связанными съ усвоеннымъ дѣтьми научнымъ матеріаломъ, вводя въ него предлоги, союзы, нарѣчія и т. д.

Дѣтямъ можно также предлагать давать отвѣты письменно. На болѣе высокихъ ступеняхъ школы одинъ изъ этихъ отвѣтовъ, болѣе сложный и удачный по конструкціи, долженъ сообща разбираться въ классѣ, причемъ попутно разъясняется пунктуація. Этимъ путемъ грамматическія понятія и обобщенія выводятся практически изъ разбора примѣровъ, составленныхъ самими дѣтьми, согрѣтыхъ тѣмъ интересомъ, который дѣти въ нихъ вкладываютъ. Подобнаго рода матеріалъ является наиболѣе желательнымъ для всякаго рода анализовъ. Учитель можетъ расширять его примѣрами собственнаго сочиненія. При желаніи ему не трудно придумать ярко типичный примѣръ или отрывокъ на тотъ синтаксическій оборотъ, то правило, на которомъ онъ намѣренъ сосредоточить вниманіе класса, и подвергнуть этотъ образецъ разбору.

При индуктивномъ методѣ обученія грамматикѣ, который на низшихъ ступеняхъ школы обязателенъ, спеціальный, приноровленный къ грамматическимъ задачамъ текстъ является наиболѣе раціональнымъ.

3) Дѣтямъ предлагается сложное предложеніе съ придаточными 1-ой, 2-ой, 3-ей степени, вродѣ слѣдующаго:

Дѣдушка срубилъ березу, чтобы сдѣлать изъ нея скамейку, которую онъ хотѣлъ поставить передъ домомъ, чтобы отдыхать на ней по вечерамъ, когда всѣ дневныя работы закончены.

По данному образцу дѣти придумываютъ предложенія сами.

4) Очень живо проходятъ упражненія по распространенію предложеній.

На доскѣ пишется: Отецъ купилъ...

Отвѣчая на вопросы учителя, дѣти распространяютъ: что? кому? когда? гдѣ? для чего?

Необходимо обращать вниманіе на правильную конструкцію фразы.

5) Тѣмъ же путемъ дѣти знакомятся со сліяніемъ предложеній.

Березы гнулись
Клены гнулись } Слейте эти предложенія!

Вѣтеръ неистовствовалъ
Вѣтеръ ревѣлъ . . . . . } Слейте!

Наоборотъ: Звѣзды меркли и гасли. Луна и звѣзды скрылись за облаками.

Разбейте эти слитныя предположенія на простыя.

6) Замѣна прямой рѣчи косвенной и наоборотъ:

Ямщикъ обернулся и сказалъ: „ѣхать дальше нельзя“.
Ямщикъ сказалъ, что дальше ѣхать нельзя и т. п.

7) Дѣти замѣняютъ объяснительное слово объяснительнымъ предложеніемъ, отвѣчающимъ на тотъ же вопросъ.

Учитель разсказалъ (что?)—сказку.
Учитель разсказалъ, (что?)—какъ лиса провела волка.

Путники расположились (гдѣ?) въ тѣни.
Путники расположились, гдѣ было больше тѣни.
Путешественникъ двинулся въ путь (когда?) зимой.
Путешественникъ двинулся въ путь, (когда?) когда установился санный путь.
Я сорвалъ (какой?) красный цвѣтокъ.
Я сорвалъ цвѣтокъ, (какой?) который походилъ на макъ.

8) Сокращеніе придаточныхъ предложеній.

Передъ нами было солнце, которое склонялось уже къ горизонту.
Передъ нами было солнце, склонявшееся уже къ горизонту, т. п.

9) Практическое усвоеніе сравнительной степени.

Дѣтямъ предлагается предложеніе: Волга самая длинная рѣка въ Россіи. Они перефразируютъ: Волга длиннѣйшая рѣка.

Затѣмъ по аналогіи сразу вставляютъ пропущенное слово:

Пушкинъ (величайшій) русскій поэтъ.
Мы прошли въ деревню (кратчайшимъ) путемъ и т. д.

10) Упражненіе въ производствѣ словъ.

На доскѣ пишется слово, предположимъ, гора.

Дѣти производятъ: горка, горище, нагорный и т. д., вводя непремѣнно каждое слово въ предложеніе.

11) Практическое ознакомленіе съ видами глаголовъ.

Даются глаголы: брать и взять; вынимать и вынуть; кричать и крикнуть и т. п. Дѣти вставляютъ эти глаголы въ предложенія.

Упражненія этого рода могутъ разнообразиться на много ладовъ.

Въ основаніе каждаго изъ нихъ долженъ полагаться примѣръ, придуманный учителемъ или взятый имъ изъ книги.

Художественная литература служитъ этимъ цѣлямъ не должна. Эти упражненія подразумѣваютъ знаніе дѣтьми лишь слѣдующихъ грамматическихъ терминовъ: предложеніе (простое, сложное, слитное), подлежащее, сказуемое, объяснительныя слова. Ничего больше. Усвоеніе этого грамматическаго матеріала совершается исключительно практическимъ путемъ и ни въ какомъ случаѣ не требуетъ запоминанія и заучиванія грамматическихъ правилъ и терминовъ. Злоупотреблять этими упражненіями, конечно, не слѣдуетъ. Имъ достаточно удѣлять время отъ времени минутъ 10—15 въ урокѣ. Къ участію въ работѣ слѣдуетъ привлекать всѣхъ дѣтей и вести урокъ, по возможности, живо. При этихъ условіяхъ дѣти относятся къ работѣ съ интересомъ и другъ передъ другомъ порываются принять въ ней активное участіе.

Подобныя упражненія можно вводить въ программу занятій уже во второй годъ обученія. Періодически повторяясь, они даютъ ясное представленіе о построеніи предложенія, о предложеніяхъ простомъ, слитномъ, распространенномъ, сложномъ, главномъ и подчиненномъ и легко приводятъ къ усвоенію элементарной пунктуаціи.

О стилѣ.

Совершенства и недостатки рѣчи, ея индивидуальныя особенности проявляются въ томъ, что мы называемъ *стилемъ*. Содѣйствовать развитію рѣчи ребенка значитъ содѣйствовать выработкѣ его стиля. «Le style c'est l'homme», сказалъ кто-то изъ великихъ французовъ.

Та же мысль выражена и въ слѣдующемъ реченіи Паскаля: «Истинное краснорѣчіе смѣется надъ краснорѣчіемъ. Стиль естественный и прекрасный приводитъ насъ въ восхищеніе и удивленіе: мы полагали встрѣтить писателя, а находимъ *человѣка*».

А потому всѣ мѣры, клонящіяся къ развитію стиля ребенка, должны опираться на главнѣйшую и основную заботу—сдѣлать изъ него человѣка. Нашъ языкъ находится въ непосредственной зависимости отъ богатства нашего внутренняго содержанія. «Стиль покоится на глубокихъ основахъ нашихъ познаній, на сущности вещей, поскольку намъ дано постигать ее въ видимыхъ и осязаемыхъ образахъ», сказалъ Гете. Первая и основная забота воспитателя и учителя, задумывающагося надъ вопросомъ о развитіи рѣчи дѣтей,—содѣйствовать количественному и качественному росту ихъ внутренняго содержанія, накопленію въ нихъ представленій, образовъ и знаній; и только опираясь на это незыблемое основаніе, можно не развивать, а *содѣйствовать* самодовлѣющему, естественному развитію рѣчи и стиля, создавая благопріятныя для этого условія и обстановку.

То, что мы называемъ *стилемъ*, есть часть духовнаго облика самого человѣка. Это нѣчто рождается съ человѣкомъ, растетъ незамѣтно и параллельно съ его общимъ духовнымъ ростомъ. Мы замѣчаемъ это нѣчто, когда оно уже налицо, и не можемъ уловить времени его окончательнаго формированія. Да у человѣка глубокаго и богатаго содержаніемъ этого времени и не бываетъ. Духовный ростъ его, а стало быть и ростъ его стиля совершаются втеченіе всей его жизни. *Изучать* стиль невозможно. Стиль вытекаетъ изъ

самодовлѣющаго напряженія всѣхъ духовныхъ силъ и способностей человѣка. Великіе стилисты не изучали стиля, а сила, красота, оригинальность ихъ стиля вытекала изъ ихъ духовной глубины, изъ ихъ внутренняго содержанія и знанія дѣла.

Но слухъ и языкъ даны всѣмъ людямъ, а въ силу этого и способность рѣчи присуща каждому человѣку независимо отъ его духовной цѣнности и содержательности. Жизнь поверхностная, пустая и псковерканная, школа непродуманная и извращенная создаютъ, къ сожалѣнію, очень распространенный типъ людей: внутренній міръ ихъ, духовный багажъ мизерны и незначительны, но, благодаря ли тому, что языкъ ихъ хорошо подвѣшенъ, благодаря ли заботамъ о чисто внѣшнемъ развитіи ихъ рѣчи безъ соотвѣтствующихъ заботъ о ихъ внутренней цѣнности, но эти люди обладаютъ способностью болтать легко и свободно. Это противный типъ пустыхъ поверхностныхъ болтуновъ, трескучая болтовня которыхъ, лишенная всякой цѣнности и содержанія, такъ нестерпима для каждаго человѣка, хоть сколько-нибудь глубокаго и дорожащаго своимъ временемъ. Ушинскій съ присущимъ ему пониманіемъ вопросовъ воспитанія и критическимъ отношеніемъ къ явленіямъ жизни говоритъ по поводу этихъ «изболтавшихся личностей»: «У насъ не сознается та истина, что дѣйствительно хорошая рѣчь вовсе не то, что гладкая болтовня, и что болтовню, не имѣющую дѣйствительнаго содержанія, нѣтъ надобности развивать въ дѣтяхъ, а напротивъ надо подавлять, если она уже развилась подъ вліяніемъ какихъ-нибудь жизненныхъ условій».

Педагогъ, руководящій развитіемъ рѣчи дѣтей, долженъ неизмѣнно памятовать самъ и внушать своимъ воспитанникамъ, что есть рѣчь и рѣчь. Развивать нужно только такую рѣчь, которая не является синонимомъ болтовни, которая цѣнна и значительна не однимъ гладкимъ внѣшнимъ построеніемъ, но прежде всего глубиною содержанія.

Болтовня, какъ типичная представительница рѣчи безсодержательной и ненужной, за которой кроется бездонная пустота, спокойъ вѣковъ заклеймлена народной мудростью. Она является тѣмъ огромнымъ зломъ человѣчества, которое заставило Карлейля и многихъ другихъ великихъ людей пѣть гимны молчанію.

«Молчаніе, молчаливость!» восклицаетъ Карлейль, «въ честь ихъ слѣдовало бы воздвигать алтари, если бы наше время алтари еще воздвигало. Въ молчаніи формулируются и заключаются всѣ великія дѣла, которымъ суждено вступить въ жизнь, чтобы этой жизнью управлять. Среди твоихъ повседневныхъ дѣлъ, сомнѣній, продержки

свой ротъ закрытымъ втеченіе только одного дня, и съ какой ясностью предстанутъ передъ тобой твои обязанности, дѣла и намѣренія, отъ какого только сора и хлама не очистится твоя душа въ тиши уединенія! Народная мудрость гласитъ: рѣчь есть серебро, а молчаніе золото,—а я говорю: рѣчь—дитя времени, а молчаніе вѣчности.

Праздная болтовня—родоначальница пустоты, половинчатости, безвѣрія; она создаетъ наиболѣе благопріятную атмосферу для того, чтобы сорныя травы пріобрѣтали господство надъ благородными сѣменами человѣческой жизни, ихъ подавляли и глушили. Это одно изъ наиболѣе вонiющихъ золъ нашего времени, съ которымъ слѣдуетъ бороться всѣми мѣрами. Мудрѣйшее изъ мудрыхъ старое реченіе: «береги свой языкъ, потому что изъ него проистекаетъ источникъ жизни». Человѣкъ есть въ сущности воплощенное слово. *Слово, которое онъ произноситъ, есть самъ человѣкъ.* Для чего данъ намъ языкъ: для того ли, чтобы произносить правду о томъ, что мы видимъ, и этимъ служить братству людей, или для того, чтобы изощряться въ пустыхъ звукахъ, опошляться въ безсодержательной болтовнѣ, смущающей души и словно стѣнами мрака препятствующей единенію людей? Ты, владѣющій рѣчью, этимъ совершеннѣйшимъ, свыше тебѣ ниспосланнымъ даромъ, подумай объ этомъ. Говори, я умоляю тебя объ этомъ, только тогда, *когда твоя мысль созрѣла въ молчаніи*, при увѣренности, что слово, которое ты произносишь, не будетъ пустымъ, ничего не значущимъ звукомъ. Да молчитъ твой языкъ, пока разумная мысль не овладѣетъ имъ и не приведетъ его въ движеніе. Проникнись значеніемъ молчанія: это значеніе громадно и неоцѣнимо. Презри хаотическую болтовню, способствующую одичанію, глумленію и самоуничтоженію твоей души.

Въ молчаніи твоя сила. Глупецъ! ты думаешь, что если некому записать твою болтовню, она безвредна и не вѣчна? Ничто не погибаетъ, ничто не можетъ умереть. Праздное слово, тобой произнесенное, подобно зерну, посѣянному во времени, и которое преумножится въ вѣчности.

Мой юный другъ, котораго я люблю и знаю, хотя никогда не видалъ, учись *быть чѣмъ нибудь и что нибудь дѣлать* вмѣсто того, чтобы болтать о томъ, что дѣлали и будутъ дѣлать другіе. За словомъ, хотя бы даже чего либо и стоющимъ, скрывается несравненно болѣе цѣнное молчаніе. Молчаніе глубоко, какъ вѣчность; слово мелко, какъ время. Это тебѣ кажется страннымъ? Горе тому времени, горе тѣмъ людямъ, для которыхъ эта вѣковѣчная истина стала чуждой...»

Роль и значеніе въ этомъ смыслѣ слова, съ одной стороны, и молчанія, съ другой, долженъ продумать каждый, кто взялся за трудное и отвѣтственное дѣло воспитанія юношества. Не всякое слово цѣнно. Наболѣе цѣнно, конечно, то слово, въ которомъ глубина и значительность содержанія гармонируютъ съ изяществомъ, силой и литературностью изложенія. Но если этой гармоніи уже суждено быть нарушенной, пусть это нарушеніе всегда совершается въ пользу содержанія. А потому прежде всего и главнѣйшимъ образомъ надо заботиться о томъ, чтобы всѣми мѣрами, въ томъ числѣ и путемъ слова, содѣйствовать формированію въ дѣтяхъ прочнаго и богатаго внутренняго содержанія, способствовать точному мышленію, возникновенію значительныхъ по цѣнности мыслей и представленій и творческой способности комбинировать ихъ. При отсутствіи всего этого языкъ не имѣетъ цѣны и неразлученъ съ пошлостью.

При наличности онъ развивается естественно и легко изъ духовной глубины человѣка. Забота школы, воспитателя заключается лишь въ томъ, чтобы не препятствовать, а способствовать этому развитію.

Гораздо легче научиться изучать свои мысли, чѣмъ эти мысли пріобрѣтать и усваивавать. Мысль ясная, продуманная, духовно слившаяся съ человѣкомъ, найдетъ легко свое словесное выраженіе, если человѣкъ пройдетъ черезъ соотвѣтствующую школу рѣчи. Особыхъ способностей для этого не требуется.

Чѣмъ истинно мудрѣе человѣкъ, тѣмъ проще языкъ, на которомъ онъ излагаетъ свои мысли», сказалъ Левъ Толстой. И это несомнѣнно такъ.

ЛИТЕРАТУРА.

1) Ушинскій. Педагогическія сочиненія.
2) Л. Толстой. IV томъ сочиненій.
3) Сикорскій. Психологическія основы воспитанія и обученія.
4) Гербартъ. Педагогическія сочиненія.
5) Hildebrandt. Vom deutschen Sprachunterricht.
6) P. Chubb. Teaching of English.
7) Brooks and Hubbard. Composition Rhetoric.
8) Arno Schmieder.. Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage.
9) Ernst Linde. Die Muttersprache im Elementarunterricht.
10) Алферовъ. Родной языкъ.
11) Какъ вести устныя и письменныя сочиненія на урокахъ родного языка. М. Лопыревой, Е. Соловьевой, Е. Тихѣевой и Е. Ціонглинской.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

	стран.
Роль семьи въ дѣлѣ развитія языка дѣтей.	5
Дѣтскій садъ.	11
Вліяніе обученія иностраннымъ языкамъ на родной.	16
Родной языкъ въ школѣ.	20
Разсказъ.	33
Бесѣды.	46
Картины.	52
Описаніе.	60
Характеристики	68
Сравненіе.	70
Экскурсіи.	72
Рефераты.	82
Работа по стихотвореніямъ	85
Письма.	89
Словарь дѣтей.	92
Роль и значеніе литературно-художественнаго произведенія на урокахъ родного языка.	99
Исправленіе ошибокъ рѣчи.	113
Ребенокъ, какъ публичный чтецъ.	115
Нѣсколько словъ объ обученіи грамматикѣ.	117
О стилѣ.	123

Принимается подписка на 1913 годъ

на иллюстрированный литературный и научно-популярный журналъ для дѣтей старшаго возраста

„ВСХОДЫ“

Допущенъ Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія въ среднія и низшія учебныя заведенія, безплатныя народныя читальни и библіотеки.

Главнымъ Управленіемъ военно-учебныхъ заведеній одобренъ и включенъ въ каталогъ книгъ для чтенія воспитанникамъ кадетскихъ корпусовъ.

Подписчики на „ВСХОДЫ“ получаютъ:

12 №№ большого формата разнообразнаго содержанія. Въ составъ ихъ входятъ: повѣсти и разсказы, оригинальные и переводные, стихотворенія, историческія повѣсти, сказки, легенды, біографіи знаменитыхъ людей, путешествія, очерки по естествознанію, географіи, этнографіи и пр. Постоянный отдѣлъ—

КРИТИЧЕСКІЙ УКАЗАТЕЛЬ ДѢТСКОЙ и НАРОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.

12 №№ **„БИБЛІОТЕКИ ВСХОДОВЪ“**—книжки малаго формата, заключающія въ себѣ каждая, по возможности, цѣлое произвед., беллетристическое или научно-популярное.

Кромѣ того, въ видѣ безплатнаго приложенія, будетъ разосланъ всѣмъ подписчикамъ большой астрономическій романъ

„По волнамъ эѳира“

Б. КРАСНОГОРСКАГО со многими иллюстраціями.

Въ журналѣ принимаютъ участіе слѣдующія лица: **И. Абрамовъ, Allegro, А. Алтаевъ, К. Баранцевичъ, В. Брусянинъ, М. Ватсонъ, А. Вережниковъ, П. Вольногорскій, В. Вѣринъ, А. Галагай, Г. Галина, В. Гатцукъ, С. Гусевъ-Оренбургскій, А. Доброхотовъ, С. Дрожжинъ, А. Заринъ, Ѳ. Заринъ, Е. Игнатьевъ, И. Игнатьевъ, В. Измайловъ, С. Караскевичъ, С. Качіони, Л. Кормчій, А. Купріянова, П. Левицкій, В. Ленскій, И. Лѣсной, А. Мирская, С. Минцловъ, А. Налимовъ, А. Нечаевъ, К. Носиловъ, Н. Носковъ, Б. Оксъ, Д. Пахомовъ, В. Писняческій, С. Порѣцкій, И. Потапенко, Н. Пружанскій, Н. Рагоза, З. Рагозина, А. Рославлевъ, А. Свирскій, П. Сурожскій, В. Сѣрошевскій, Г. Тумимъ, А. Чеглокъ, Е. Шведеръ и друг.**

Подписная цѣна съ доставкой и пересылкой:

на годъ въ Россіи 5 р., на 1/2 года 2 р. 50 к., на 1/4 года 1 р. 25 к. и на 1 мѣс. 42 к. За границу 8 р.

ПОДПИСКА ПРИНИМАЕТСЯ: въ конторѣ журнала, С.-Петербургъ, при книжномъ магазинѣ подъ фирмою Н. Фену и Ко, Невскій пр., 90 и во всѣхъ извѣстныхъ книжныхъ магазинахъ.

Редакторъ-издатель Н. Моревъ.

Телефонъ № 13-23.

МАГАЗИНЪ КНИГЪ и УЧЕБНЫХЪ ПОСОБІЙ

подъ фирмою **Н. Фену и К°**.

С.-Петербургъ, Невскій проспектъ, домъ 90—92.

Телефонъ № 13-23.

Комиссіонера военно-учебныхъ заведеній и Министерства Народнаго Просвѣщенія по снабженію наглядными учебными пособіями и училищною мебелью.

Продаются, между прочими, слѣдующія изданія:

Развитіе рѣчи. Письменныя и устныя упражненія въ изложеніи мысли. 1-й годъ обученія. Изданіе 7-е. Ц. 15 коп. Составили *М. Лопырева* и *Е. Соловьева.*

Развитіе рѣчи. 2-й годъ обученія. 6-е изд. Ц. 25 к. *Тѣхъ же авторовъ.*

Методическія указанія къ „Развитію рѣчи" (1-й и 2-й годъ). *Тѣхъ же авторовъ.* Изданіе 4-е, переработанное. Ц. 60 коп.

Развитіе рѣчи. 3-й и 4-й годъ годъ обученія. Составили *М. Лопырева, Е. Соловьева, Е. Тихѣева* и *Е. Ціонглинская.* Выпускъ I. Съ этимологическимъ отдѣломъ. Ц. 35 коп. Выпускъ II. Съ синтаксическимъ отдѣломъ. Ц. 30 к.

Всѣ четыре книги „Развитіе рѣчи" Особымъ Отдѣломъ Учен. Комит. Мин. Нар. Просвѣщ. допущены для класснаго потребленія въ народныхъ школахъ.

Какъ вести устныя и письменныя упражненія на урокахъ родного языка. Методическія указанія къ „Развитію рѣчи" III и IV г. г. обученія *Тѣхъ же авторовъ.* Ц. 70 к.

Ученымъ Ком. Нар. Просв. допущ. въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.

Тропа къ правописанію. Практическое введеніе въ грамматику. Составили *М. Лопырева, Е. Соловьева, Е. Тихѣева* и *Е. Ціонглинская.* 1-й выпускъ. Изданіе 3-е. Цѣна 30 коп.

Тоже, Выпускъ 2-й. Ц. 35 к.

Особымъ Отд. Ученаго Комитета Мин. Нар. Просв. допущ. къ классному употребленію въ низшихъ училищахъ.

Русская грамота. Азбука и первая книга для чтенія. (Система американской школы). Удешевленное и приспособленное для школъ изданіе. Составили *Е. Соловьева* и *Е.* и *Л. Тихѣевы.* Часть I. Азбука. Ц. 25 к.

Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщен. допущена для класснаго употребленія въ низшихъ училищахъ.

Тоже, Книга для чтенія. Изданіе 3-е, дополненное. Цѣна 40 коп.

Методическія указанія къ азбукѣ „Русская грамота". *Тѣхъ же авторовъ.* Ц. 20 к.

Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщ. допущ. въ учительскія библіотеки низшихъ училищъ.

„Deutsche Sprachschule". Иллюстрированный учебникъ нѣмецкаго языка. Составили *Ю. Метцлеръ* и *Е. Тихѣева.* Цѣна въ переплетѣ 80 коп.

Уч. Комит. М. Н. П. **допущенъ** *въ качествѣ пособія для средн. уч. зав. Отдѣломъ иностр. яз. при педаг. Музеѣ В. У. З.* **рекомендованъ,** *какъ пособіе въ младш. классахъ.*

Deutsche Sprachschule für die ersten Schuljahre. Zur Methodik des fremdsprachlichen Anfangsunterricht. J. Metzler und E. Tichejew. Цѣна 25 коп.

Жизнь и Слово. Хрестоматія для первыхъ двухъ классовъ городскихъ училищъ, для среднихъ учебныхъ заведеній, для второго класса двухклассныхъ народныхъ училищъ и для воскресныхъ школъ. Составили *Л. Зевичъ, М. Лопырева, В. Самсоновъ, Е. Соловьева, Н. Тамамшева, С. Тамамшева и Е. и Л. Тихѣевы.* Изд. 2-е въ 2-хъ частяхъ. Цѣна каждой части по по 1 руб. 10 коп.

Тоже. Отдѣлъ изъ „Русской Исторіи." 1-ое изданіе. Цѣна 30 коп.

Методическое руководство для веденія школьныхъ сочиненій въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Изд. 3-е, исправленное и значительно дополненное статьями о самостоятельныхъ работахъ. *В. Самсонова.* Цѣна 1 руб.

Ученымъ Комитетомъ Мин. Нар. Просв. допущ. въ учительскія библіотеки низшихъ училищъ.

Соловьевъ Е. (*Андреевичъ.*) Очерки изъ исторіи русской литературы XIX вѣка. Изд. 3-е. Цѣна 2 руб.

— Опытъ философіи русской литературы. Изд. 2-е. Цѣна 1 руб. 20 коп.

— *Л. Н. Толстой.* Монографія. Цѣна 1 руб.

— Книга о *Чеховѣ* и о *Горькомъ.* Цѣна 1 р. 50 к.

Типографія Л. Я. Ганзбурга, Мытнинская ул., д. 11.

Телефонъ № 13-23.